

ANÁLISES DISCURSIVAS
DAS NARRATIVAS DE VIDA DO
CORPO DISCENTE (PROEJA E LETRAS)
DO CEFET-MG: MÚLTIPLOS OLHARES

Cláudio Humberto Lessa (Org.)

Belo Horizonte
2019



Copyright © by CEFET-MG
Todos os direitos reservados.

Diretor Geral:
Prof. Flávio Antônio dos Santos

Vice-Diretora:
Profa. Maria Celeste Monteiro de Souza Costa

Chefia de gabinete:
Profa. Carla Simone Chamon

Organização

Cláudio Humberto Lessa

Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica
Prof. Sérgio Roberto Gomide Filho

Conselho Editorial

Giani David Silva (CEFET-MG)

Ida Lúcia Machado (UFMG)

Mariana Ramalho Procópio-Xavier (UFV)

Mônica Santos de Souza Melo (UFV)

Diretoria de Graduação
Profa. Danielle Marra de Freitas Silva Azevedo

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Prof. Conrado de Souza Rodrigues

Diretoria de Planejamento e Gestão
Prof. Moacir Felizardo de França Filho

Revisão

Dilma Campelo e Viviane Netto

Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário
Prof. Flávio Luis Cardeal Pádua

Projeto gráfico, capa e diagramação

Letícia Santana Gomes

Diretoria de Governança e Desenvolvimento Institucional
Prof. Henrique Elias Borges

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Estudos de Linguagens
Prof. Renato Caixeta

Chefe do Departamento de Linguagem e Tecnologia
Prof. Rogério Barbosa

Coordenador da graduação em Letras -
Tecnologias de Edição
Prof. Luiz Henrique Silva de Oliveira

L638a Análises discursivas das narrativas de vida do corpo discente
 (PROEJA E LETRAS) do CEFET-MG : múltiplos olhares /
 Cláudio Humberto Lessa (Org.). -- Belo Horizonte :
 CEFET-MG, 2019.
 248 p. : il.
 ISBN: 978-85-99872-53-6

1. Narrativas de vida. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Centro
Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. I. Lessa, Cláudio
Humberto. II. Título.

CDD: 401.41

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
INTRODUÇÃO	13
CEFET-MG: IMAGINÁRIOS E REPRESENTAÇÕES <i>Janine Marta Pereira Antunes da Silva, Leila Marli de Lima Caeiro e Sheila Batista dos Santos</i>	27
O MODAL “PODER” E A VISADA ETHÓTICA COMO ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS DE ALUNOS DA EJA NO CEFET-MG <i>Anna Gabriela Rodrigues Cardoso, Flávia Campos Silva e Lílian Aparecida Arão</i>	53
A ESCOLA EM MIM: NARRATIVAS, PROJEÇÕES DE IMAGENS E RECONFIGURAÇÕES DE SI <i>Leilane Tolentino Stauffer e Letícia Santana Gomes</i>	71
ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE SABERES DE CONHECIMENTO, DE CRENÇA E IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS EM NARRATIVAS DE VIDA DO CORPO DISCENTE DO CEFET-MG: PROEJA E GRADUAÇÃO EM LETRAS <i>Cláudio Humberto Lessa</i>	91
DESIGUALDADES DE GERAÇÃO, DE CORPO E DE OPORTUNIDADES: O MOSAICO DE DIFERENÇAS QUE CONSTITUI O “SER” CEFET-MG <i>Magali Simone de Oliveira, Marcos Maia e Mateus Esteves de Oliveira</i>	115

NARRATIVAS DE VIDAS ACADÊMICAS: O (RE) ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO COMO UM IDEAL DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO-ALUNO	141
<i>Ana Maria Blanco Teles Moulin, Georgiana Luna Batinga e Viviane Netto Silva</i>	
MEMÓRIAS DAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS DE LETRAS DO CEFET-MG: PARA ALÉM E APESAR DOS DISCURSOS DO OUTRO NO PROCESSO DIALÉTICO DE SUBJETIVAÇÃO/OBJETIVAÇÕES	163
<i>Luciana Aparecida Silva de Azeredo, Márcia Aparecida Amador Máscia e Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho</i>	
PODER E RESISTÊNCIA NO DISCURSO DE ALUNOS DO CEFET-MG	185
<i>Carla Barbosa Moreira e Susana Nogueira Balsa Coelho</i>	
OS <i>ETHÉ</i> DE RESISTÊNCIA E DE EMPODERAMENTO NAS NARRATIVAS DE VIDA DE ESTUDANTES MÃES DO CEFET-MG	201
<i>Adriana Cunha e Nara Bretas</i>	
A NARRATIVA DE VIDA PODE SER ENTENDIDA COMO UMA TENTATIVA DE RECONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE?	223
<i>Lizainny Queiróz</i>	

PREFÁCIO

Dizer todo o bem que se pensa sobre uma obra não é tão evidente, sem se arriscar de se tornar suspeito por abandonar-se na delicadeza da amizade para com o seu autor, ao magnetismo da coincidência paradigmática (o princípio da consubstancialidade do tríptico alteridade, identidade, educação, a modelização enunciativa, dialógica e imaginária da subjetividade, e a construção de uma relação positiva de si e da sociedade a alteridade como finalidade ética da educação, movem igualmente meus próprios trabalhos) ou ainda a um suposto dever de elogio do gênero prefácio.

De fato, excluindo a antipática terceira opção, é impossível negar a vivacidade das duas primeiras neste prelúdio que me sinto muito lisonjeado de ter sido convidado a compor: tenho, sim, uma estima profunda para a produtividade das qualidades científicas e os incansáveis compromissos educativos do organizador deste livro, o colega e amigo Claudio Lessa, assim como um sincero apreço para os coautores da obra, em boa parte jovens pós-graduandos. Fato que não diminui em nada, mas ao contrário, eleva o mérito tanto da obra, quanto do talento docente do Claudio que norteou sua realização. É importante ressaltar que também compartilho efetivamente com os parâmetros conceituais essenciais da pesquisa deles. Não dá, não, para negar este parentesco todo, nem a curtição dele. Aliás porque teria que ser silenciado? Será que, ao nos solicitar inteiramente, a emoção não impulsiona um ritmo novo a nossa compreensão e, assim, a urgência de racionalizar o entendimento do objeto que a cultiva?

Superarei portanto minhas inquietações, dizendo sem mais reserva que a coletânea de análises de narrativas de vida(s) em formação no CEFET-MG se recomenda – sozinha na verdade, sem necessitar qualquer recomendação – pela coerência de suas referências teóricas, a amplitude do corpus investigado e a densidade das observações que a exploração da atividade discursiva dos discentes colaboradores argumenta.

Pois, apoiadas sobre um rigoroso aparelhamento conceitual e epistemológico, longe de contentar-se de descrever as práticas narrativas observadas, as análises

as constroem, e até desconstroem, sem nunca perder de vista a articulação das histórias que elas ressignificam e da conflitualidade de sua circulação dialógica, com o contexto educativo e social. Assumindo o impacto aludido de antemão das afinidades intelectuais pessoais, destaco, dentro da ampla diversidade do quadro teórico e dos objetos produzidos pelos dez estudos oferecidos ao leitor, dois pressupostos e duas linhas de força, pela convergência dos efeitos de sentido que emanam delas e a crucialidade das reflexões que elas abrem no fio das páginas. Sem seguir a estruturação do volume, são elas que ressaltarei agora para dialogar com a complexidade dos fatos que elas iluminam.

Por além dos motivos óbvios para integrar uma formação – adquirir novos conhecimentos e competências, conseguir um diploma e um trabalho – , toda formação é uma formação de si. Há necessariamente sempre um ser em formação. A língua alias o conjuga: eu estou, você é, nós somos em formação; e também se busca uma formação, se faz uma formação até que finalmente, talvez, com bastante esforços e um pouco de sorte, se sai formado. Estes sintagmas todos são nada mais algumas maneiras de designar, dentro de outras possíveis, este tempo muito especial que constitui uma formação, remetendo não a natureza dela, mas ao movimento e à intencionalidade que levam um sujeito a encontrar-se participando dela. A gente está em formação porque veio lá, querendo ou não, agi (ou fui) coagida para estar lá, se formando. O que pretende fazer o sujeito lá? E o que ele se encontra fazendo? Que cuidados ele toma de si próprio e dos outros, ao ser lá?

Nenhum discurso de e sobre formação pode dispensar-se de interrogar o denominador comum entre todas as situações de formações, ou seja o sujeito (jovem ou adulto, discente ou docente). Alcançamos assim, ao meu ver, o primeiro pressuposto transversal ao conjunto das dez posturas de pesquisa: tem presença subjetiva no coração de qualquer prática de formação, o que não obriga só a distinguir, remetendo a uma diferenciação hoje trivial, a formação no CEFET- MG, como qualquer outra, de uma simples aquisição de conhecimentos, mas também e sobretudo a reflexionar sobre os níveis de significação de uma experiência de formação para um sujeito, e/ou de uma volta para uma situação de aprendizagem, no caso de um dispositivo de formação contínua. Tratando de formação, nós tratamos de sujeito(s).

Se a posição da presente obra no campo das análises de narrativas de vida (pré)profissional é tão relevante, é porque nenhum dos pesquisadores envolvidos desiste de trabalhar as implicações desta interdependência constitutiva da educação e do si que nela e dela emerge. Eles levam então o leitor a questionar prioritariamente (invertendo assim uma apreensão de tipo psicossociológica da narrativa de vida enquanto terreno de compreensão de lógicas cognitivas e sociais externas) a relação que a formação dos discentes gera e mantém com a história de cada um deles, não deixando, além disso, de perseguir o que, nestes relatos todos, permite de delimitar a primazia do papel singular da formação sobre o sujeito nela

matriculado. O que ele quer aqui? O que ele faz? Que cuidado de si toma (ou não) o sujeito ao ligar-se a esta formação? Que vínculo ela tem (ou não) com sua história? Uma vez formada (ou não), que pessoa sai de lá?

É a questão do percurso singular dos discentes que a obra se dedica ao compreender, ao não dissociar o processo e a vivência da formação de uma procura subjetiva pessoal que se esconde atrás do desejo de formar-se. Pois, é um componente vivo da discência, em todos os sentidos do termo, que se torna assim foco das dez pesquisas (o que não é exatamente frequente na análise do discurso, e deste tipo de discurso em particular), uma vez que este livro nos relembra e ilustra em numerosos exemplos, que toda formação funda-se e incide sobre desejo, sendo que o desejo de formação, como todo desejo, repõe também e irredutivelmente a uma falta, embora esta última, por sua parte, não funde sempre o desejo.

Mas, se todo projeto de formação significa a passagem de uma falta a um desejo, qual é então a trama desta passagem? Por quais movimentos se produzem as condições de possibilidade e os efeitos de sentido desta passagem?

Constatando que tem sempre genérico no particular, assim como geração e reproduções de esquemas identificáveis e retomados de um locutor ao outro, os autores, em referência a conceitualizações de Moscovici e Charaudeau em particular, defendem que esta passagem se faz (e se desfaz) pela via do imaginário e das representações, onde vejo o segundo pressuposto maior das análises apresentadas. É nas representações do saber, de suas posições em relação a uma ((in)determinada) imagem do ego e do alter, do que eu faço aqui com o outro e no quadro da atividade em curso, assim como das estratégias identitárias que estas construções imaginárias devem sustentar, que os discentes apoiam seus projetos, as razões que eles tem de seguir estudando e os motivos que eles escondem.

Estranhar as intimidades com perguntas e análises capazes de prospectar como estas pessoas em formação que são os discentes, trabalham (sobre) sua própria história, enraizando o labor nas representações que eles se fazem de sua vivência, entre o cognitivo e o afetivo, o racional e o fantasma....No fio das entrevistas, chegamos assim a conhecer figuras de sujeitos discentes compassadas pelas mesmas interrogações sobre as origens – todo tipo de origens – e a relação entre estas origens e a procura de estatutos, lugares e (re)conhecimentos a ser restabelecidos e / ou conquistados. Dentro destas montagens figurativas, de um estudo ao outro, se demarca então o relevo insistente das representações do saber (da disponibilidade deste saber e da autorização de acessar a ele que o sujeito tem, se dá ou reivindica) assim como, necessariamente, do consentimento a si e ao seu uso no processo de formação. Isso ainda mais quando se trata de sujeitos, como na maior parte dos relatos recolhidos, que trazem consigo uma história social, familiar e escolar, resistível: todos hoje discentes, dos quais muitos enfrentando desde sempre a dificuldade de conciliar escola, família e classificação social, cujos termos determinam para eles interseções, no melhor dos casos vagas, perturbadoras ou

impossíveis, e no pior dos casos, assujeitantes, desestruturantes ou até destrutivas, expondo-os, em todos os casos, a ser vilipendiados de direitos.

Ao levar o leitor nos labirintos das representações e regulações intersubjetivas, os autores comprovam não só a prevalência da narração e do imaginário que ela incarna, sobre o produto, como também que existe uma materialidade de formas as quais nem o sujeito que relata sua vida, nem o pesquisador que o acompanha nesta atividade possam escapar uma vez que, sem elas, não se faria acontecer nada nem ninguém: *eu sou as palavras que vou me tornar para você...*

Em contraposição ao racionalismo pautado na defesa de uma figura linguisticamente congelada do sujeito, por ser prontamente substancializado e subsidiado pelo cogito de quem o expressa, este livro nos relembra justamente que nem a língua, nem o sujeito, jamais chegam sozinhos: a língua incorpora a forma da subjetividade e o sujeito organiza sua simbolização na sintaxe desta forma. Nesta ótica, a única alternativa é de não ceder à tentação de detectar a substância de uma vida atrás das palavras que alinham sua história, mas de investigar em todas suas formas as consequências múltiplas tanto do postulado da origem enunciativa das figuras de cada sujeito, nem além, nem aquém, mas no teatro ao céu aberto dos seus (des)equilíbrios discursivos, quanto da convicção trivial que para falar devemos ser dois, de uma certa maneira, ou seja dois seres de linguagem, estruturados de uma certa maneira pelas camadas dialógicas, (in)auditas e (dis)juntivas, da linguagem.

Ao localizar-se reiteradamente na quádrupla filiação de Benveniste / Culioli e Bakhtine / Authier-Revuz, a consideração sistemática desta aposta na subjetividade enquanto enação dialógica de linguagem define o que vejo como a primeira das duas linhas de força da obra, não só na medida que as interpretações se embasam nas descrições de marcadores enunciativos precisos (da pessoa, temporalidade verbal e modalização às marcas, explícitas ou implícitas, de circulação de um discurso dentro de um outro, incluindo os movimentos de retorno reflexivo sobre as (im)próprias palavras de si e dos outros), como também, e sobretudo talvez, pela seriedade das análises que não fogem, nunca, da complexidade das inconstantes superposições, deformabilidades e desnivelações das esquematizações de si e de seu mundo, que regulam ao vivo, como é o particularmente caso em situações de entrevistas, a significação de um processo enunciativo e sua inteligibilidade.

Assim, indo com discrição e determinação ao encontro das palavras da enunciação e das bifurcações de suas combinações, se oferece uma investigação das realidades enunciativas de protagonistas discursivos que desnaturalizam a figura do sujeito do relato de vida (pre)profissional, mostrando o quanto, longe de manifestar a consciência viva de um suposto sujeito de origem, a sua subjetividade é uma construção linguística instável, ilusão de uma unidade disputada, entre fronteiras, equilíbrios e vácuos, pelo jogo das alteridades subjetivas. Da consciência viva de um presumido sujeito intencional de origem, os dez estudos nós conduzem

assim a consciência viva não só da necessidade do fato enunciativo para que haja um fato subjetivo, mas também da fascinante dialética desta necessidade que, ao mesmo tempo que impõe a dinâmica dialógica interdiscursiva enquanto princípio arquitetônico do sujeito da enunciação, está pontuada pelas marcas de uma homogeneidade imaginária que possa sustentar a subjetividade em (trans) formação no dizer.

Não há subjetividade sem identidade: é a regra. Talvez... ainda que tem subjetividade desidentificada (a identidade encarcerada do presidiário, a identidade invisibilizada do pária) e identidade desubjetivada, uma vez que a identidade pessoal pode ser regularmente predicada por atributos que não tem nada a ver com a subjetividade (*eu sou professor, ela come peixe, ele acredita em Deus, eu tenho quarenta anos*), sem contar que na sociedade numérica, não tem mais ninguém: nem subjetividade, pois a tendência dos nomes que cintilam nas redes é de não ser associados a nenhum sujeito; nem identidade, pois os “dados pessoais” continuamente cobrados pelas plataformas digitais só fazem sentido enquanto elementos de “bases de dados massivos”, que impedem ao outro de existir, inclusive virtualmente, enquanto presença singular em si.

Como saber, nestas condições, o que seria por um lado da ordem da subjetividade e por outro da ordem da identidade? Focalizando as partições operadas pelo jogo das marcas (não) pessoais, poderia se dizer que a subjetividade é de um “eu” que afirma a sua não-coincidência fundamental com “ele” (daí, o trauma do falante que se encontra falado) ao opor a normatividade de sua comutabilidade com “você” à anormalidade da mesma com “ele”, enquanto a identidade remete a um “eu” que se conjuga a uma mistura de primeira e terceira pessoa, trama indissociável de um “eu” e de um “ele”. De fato, ecoando às duas significações do termo “identidade” iluminadas por Ricoeur (a igualdade de um *idem* cruzada com a alteridade de um *ipse*), ao que corresponde genericamente uma autonarrativa de vida, ao não ser a uma forma de auto-designação problemática de si no movimento da qual um “eu” se encontra narrando-se e narrado como *um fulano tal*?

A proposta do livro não é de trabalhar a distinção conceitual entre os polos da subjetividade e da identidade. Por que então esta porção de observações meio-digressivas? Não descarto que tem a ver com o prazer dos momentos de excitação que propicia o relevo de conexões profusas entre os meus interesses de conhecimentos pessoais e a intensa preocupação dos autores com as palavras ouvidas dos discentes, as experiências reportadas, os movimentos de sua relação dialógica de si a si assim como, fato notável, com os desafios que acendem, tanto para os colaboradores quanto para os próprios pesquisadores, as dificuldades de orientar-se nesta malha de mediações e disjunções entre um sujeito e uma coletividade de formação.

Se o motivo deste pequeno giro pelo dialogismo do arco subjetividade – identidade, fosse unicamente o prazer da vivência de concordâncias hermenêuticas,

eu não escaparia a esta mesma suspeita de parcialidade que aponte no início deste texto. Contudo, é a própria pregnância das abordagens, por esta coletânea de estudos, das resistíveis sedimentações das histórias dos discentes e de todo que faz que a formação que circula age ou não, de que modo e dentro de quais limites, sobre os seus atores (avanços, bloqueios, retrocessos, registros do fácil e do difícil a dizer), que instiga tematizações das interfaces dos campos da subjetividade e identidade.

Pois, mesmo que por suposto não se dedique formalmente a esta questão dos antagonismos alinhados, se é que se pode falar assim, das noções de subjetividade e identidade, todos os caminhos da obra cultivam uma espécie de disponibilidade a poder e dever enfrentar até o impossível a alteridade no centro tanto da subjetividade quanto da identidade, ainda mais ao se considerar que qualquer processo de formação instala, querendo ou não, um espiral de transformação dos, discentes e docentes entre outros, que fazem parte dele.

Nesta perspectiva, a exploração das articulações da formação e da identidade, sob o prisma do paradoxo de suas alterizações (a experiência do sentimento de si em formação funcionando com a discordância de uma transformação que contradiz a asseveração ontológica de um núcleo intangível de si), é provavelmente a temática recorrente mais impactante do livro, e por isso também a segunda grande linha de força do livro que evocarei agora para terminar um prefácio que o tecido instigante dos estudos contemplados não quer deixar terminar.....

De fato, cristalizando os efeitos disruptivos da dialética de decalagem que faz da falta a condição necessária de uma identificação de si à e por sua formação, a obra toda, além de nos recordar oportunamente que a identidade não remete a uma propriedade, mas a uma reapropriação, restitui ao processo um *modus operandi*, bastante negligenciado pelos trabalhos no campo: a violência da interface entre identidade e educação, em particular – mas não só – quando o projeto de se formar, dobra ou segue uma história pessoal e social difícil, como já vimos que é o caso da maioria dos colaboradores escutados. Pois, são quase todos, pessoas, conscientes ao mesmo tempo do potencial de suas capacidades e da hostilidade ilegítima de um contexto social que sequestra e anula as possibilidades de uma vida humana criativa e participativa presentes nestas mesmas capacidades. As análises das narrativas delas levam os pesquisadores, não a inativar a velha noção de interioridade, mas a repensá-la, mostrando precisamente o vínculo constitutivo do regime violento desta contradição entre percepção individual de uma capacidade de ser e impedimento social de exercê-la, no projeto de cada um(a) dos(as) discentes de persistir no seu ser, inclusive aliás desfocando as faixas, ao imaginar-se em outra condição e com outro projeto. Não há alternativa: se narram absorvidos pela necessidade de aventurar e procurar-se em uma outra ordem, cognitiva e existencial, justamente por se sentir ameaçados de não ter seu lugar, aquele que eles(as) querem produzir, na ordem institucional e social

em vigor. Entende-se então porque é tão importante para cada um(a), tal como protagonizado(a) por seu relato, que a cada uma das etapas de sua autonarrativa, seja tão importante que possa já recolher um pouco do que eles(as) esperam articulando assim indissociavelmente a lógica de uma aquisição de conhecimentos com uma lógica resistível de reconhecimento identitária.

Mas, ultrapassando os limites previsíveis de interpretações meramente funcionais das perturbações imprevisíveis das articulações destas duas lógicas, a sucessão dos dez estudos nos induz a perceber também, em toda a sua extensão, a abrangência das comoções, e até dos traumas, (des)concertados por esta necessidade articulatória. Estes, sim, apesar de ficarem geralmente fora, por restrições disciplinares compreensíveis, do domínio das racionalizações de cunho não psicanalítico, parecem-me inerentes a qualquer temporalidade de aprendizagem, podendo e devendo ser apreendidos sem mesmo vocalizar a distinção consciente – inconsciente. Basta, por assim dizer, sem precisar convocar uma realidade que seria inconsciente, escutar tudo que se (des)faz em nós pelo simples (e muito complexo!) fato de tentar narrá-lo.

É justamente este tipo de escuta que os autores nos convidam a praticar, submetendo à análise enunciativa, as formulações e meta-avaliação do sentimento de si e de suas bifurcações que tramam o discurso dos colaboradores. Além de ressaltar que formar-se prevalece pelos sujeitos do processo como tempo primordial de uma recomposição identitária, esperada simultaneamente unária na sua forma e, mediante suas variáveis, geradora de novas emancipações que podem incitar a todas as metamorfoses, a atenção desta escuta aos movimentos do discurso autonarrativo põe em relevo a evocada falta que entrelaça fundamentalmente os caminhos da identidade: somos sempre sem ser nunca completamente.

Uma das maiores virtudes dos dez estudos é precisamente de representar este vazio como crucialmente ativo nas deslocções identitárias dos sujeitos em formação, sublinhando não só, claro, a função que lhe é classicamente associada, ou seja de impulsar e matizar o alcance de novas competências, se não como também o menos (ou o demais) evidente, a saber a inquietude pessoal, e até o desespero, que traz consigo este visado, ao destacar tudo que faz que as apercepções discursivas destas variações identitárias de si sejam igualmente tomadas de consciência das restrições e limites de seus modos de validade.

Sem insistir, queria apontar o que chamo a desistência requerida de qualquer sujeito, ainda mais daqueles que protagonizam uma história individual e coletiva conturbada, que pretende preencher este vazio identitário ao vincular-se a um processo de formação inicial ou contínua. Longe de ser trivial, é uma desistência desmedida, na verdade tão insuspeita e tão pouco dizível que as abordagens dos discursos sobre si em contexto de formação, raramente a consideram. É uma desistência quase ontológica, por assim dizer: abdicar de deixar vácuo o vazio, renunciar aos saberes caducos sobre si, o outro e o mundo que viram até agora

ocupar o deserto da formação ausente, admitir de saber que não se sabe, consentir a colocar alguma coisa nova no lugar do que funcionava como conhecimento de outrem e, por refração, de si (*aquele si como fulano tal...*), admitir que esta coisa nova nunca dará forma a personalidade do vazio que ela vem preencher.

A gente, ameaçada na sua vivabilidade social e/ou íntima, se forma quando, contra as forças oponentes, as de fora que hipotecam as possibilidades e as de dentro capturadas por sua incapacitação, desiste de esperar para (trans)formar-se e fazer assim história, a história sua, em um ato de reapropriação, pelo qual se reautoriza a agir (sobre) sua própria história.

Formar-se significa assim desconcentrar-se para produzir-se, literalmente, enquanto autor de sua história, nas interfaces de fragmentações flutuantes de si (entre identidade fictícia e identidade real, identidade escolhida e identidade atribuída ou imposta, identidade possível ou impossível), desalterando-se de uma história negativada e alterando-se nas ressignificações e promessas de um porvir indefinido, do qual não se sabe o que será, mas somente e improvavelmente o que não deve ser mais.

Confrontado a complexidade desnorteadora destas tensões, o relato de vida em formação acadêmica e/ou profissional não é nem mito, nem impostura. É a ficção que cada um(a) se conta e inventa para tentar tornar inteligíveis as contradições desta reautorização, que chama no mesmo movimento o que tem que ser apreendido e esquecido, a incógnita da ligação entre o que do sujeito foi, é e será, e entre o que deve ser infletido e refletido.

Na verdade, ao compreender o processo de formação na tensão que separa e religa, na própria temporalidade da aprendizagem, por isso mesmo tão especial, a produção de uma ficção de si e a criação de seu agir social, os autores não só aprofundam a problemática da relação entre uso de si e realização desta ficção no mundo dos outros, como também, e mais amplamente, contribuem a explorar os modos de instituição do humano na coletividade social. E o fazem em outros termos que aqueles de uma normalidade das desigualdades, uma vez que focalizam precisamente a luta para a qualificação e reconhecimento, de vidas a priori obstaculizadas na possibilidade de valorizar suas ficções de si e de participar dignamente e ativamente ao desenvolvimento da polis, podendo fazer história na coletividade e ser reconhecidas com suas qualidades no e pelo espaço público.

Tem livros que levam a pensar com eles, mas não só a pensar: a pensar de outra maneira, e a se emocionar também. Este faz parte deles. Pois é o que aconteceu comigo ao mergulhar na travessia de sua exigente exploração de narrativas a procura de formas e sentido para existências que recusam o status quo. E é o que desejo a todos, leitores que espero ser numerosos, interessados em enriquecer as suas representações das ações discursivas, pelas quais pessoas-sujeitos em formação acadêmica se elaboram, elaborando suas narrativas.

INTRODUÇÃO

Investigar o papel das representações sociais no processo de projeção de imagens de si em narrativas de vida do corpo discente do CEFET-MG, unidade Belo Horizonte, este foi o objetivo geral de pesquisa fixado pelo grupo Narrar-se CEFET-MG em 2015. Escolhemos como título desse primeiro projeto: Memórias das trajetórias acadêmicas de alunos do CEFET-MG, Belo Horizonte. Quais os tipos de representações sociais (ideologias, senso comum, saberes de conhecimento e de crença) seriam mobilizados nas narrativas, no processo de construção de subjetividades e de identidades discursivas no dizer desses alunos? Quais seriam as relações de adesão, identificação ou de refutação que os enunciadores estabelecem com os interdiscursos que atravessam seu dizer?

A partir desses objetivos, dessas questões-hipóteses, enveredamo-nos pelos caminhos da leitura de diversos textos cujas temáticas visavam ao estudo de aspectos teóricos e metodológicos sobre textos (auto) biográficos, sobre a história do gênero, sobre propostas possíveis de análise, sobre o método da história oral nas ciências humanas, entre outros. Entre os textos estudados destaco: i) a obra Espaço Biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea, de Leonor Arfuch¹; ii) o artigo: As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial, de Gaston Pineau²; iii) alguns capítulos da obra Les récits de vie, de Daniel Bertaux³ e iv) o livro História Oral: como fazer, como pensar, de Meihy; Holanda⁴.

¹ ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma vida. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

² Pineau, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

³ BERTAUX, D. Le récit de vie. 2 ed. Paris: Armand Colin, 2006.

⁴ MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

II ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS INICIAIS DA PESQUISA

Com Leonor Arfuch (2010), aprendemos como o núcleo clássico do gênero (auto)biográfico, estabelecido no século XVIII, a partir do desenvolvimento do homem burguês, expandiu-se na contemporaneidade, passando a manifestar-se em diversas situações de comunicação tanto no meio acadêmico quanto no midiático; assim, refletimos sobre a centralidade que a autora atribui ao gênero entrevista como propiciadora da emergência de um momento (auto)biográfico em pesquisas acadêmicas das ciências sociais e em programas midiáticos, tais como *talk shows* e *reality shows*. Além disso, a supracitada autora nos indicou possibilidades de análises de texto (auto)biográficos a partir da noção de dialogismo de Bakhtin, fundamento da constituição do sujeito e dos sentidos. Arfuch (2010) postula que a entrevista semiestruturada, utilizada no processo de pesquisa, apresenta um caráter dialógico, uma vez que permite ao sujeito entrevistado reconstruir, narrativizar sua trajetória de vida, a partir da evocação de momentos, de experiências que ele julga que foram significativas, delineando, assim, em seu dizer, uma possível versão de si, uma auto-objetivação.

Nesse processo de autorreflexão, auto-objetivação, Arfuch (2010), ainda à luz das reflexões do filósofo russo, nos mostra que o sujeito realiza valores axiológicos biográficos, ou seja, constrói uma narrativa que possui uma dupla dimensão, ética e estética: avalia a si mesmo, os outros significativos que constituíram sua subjetividade e ao mundo; avaliações, acentuações, apreciações, determinadas pelo horizonte axiológico que o determina. Além desse diálogo com Bakhtin, a pesquisadora argentina mostra-nos, também, a partir de Benveniste, de que maneira o referencial teórico dos estudos da enunciação, dos índices de subjetividade, das marcas da enunciação no enunciado, podem nos auxiliar a verificar de que forma os sujeitos deixam traços em seu dizer do processo de avaliação, de apreciação de si, de outrem e do mundo, de que nos fala Bakhtin. Assim sendo, é por meio dessas lentes teóricas que, grosso modo, propusemos análises preliminares das transcrições que constituem o corpus de nossa pesquisa.

Com Gaston Pineau (2006), Bertaux (2006) e Meihy; Holanda (2015), o grupo pôde encontrar um porto mais seguro para pensar questões metodológicas mais específicas, a fim de se aventurar na busca pelos sujeitos colaboradores, na definição do roteiro de entrevista, na forma de abordagem, na condução da situação de entrevista em si. O roteiro para condução das entrevistas foi idealizado a partir de uma pequena adaptação de outro, desenvolvido pela pesquisadora Janine Marta, que acabara de defender dissertação, cuja proposta foi a de analisar as representações sociais do processo de ensino-aprendizagem da EJA, em uma escola de Betim. Fizemos uma entrevista piloto com uma participante do grupo, a pesquisadora de PIBIC-junior, Beatriz. Foi uma experiência fundamental para que

vivenciássemos o processo de entrevista e pudéssemos ir para o campo com mais segurança, com mais discernimento e consciência da tarefa que nos aguardava.

Segurança, que, no plano teórico, foi muito reforçada, também, pelas orientações didáticas de Meihy; Holanda (2015), quem nos mostrou a necessidade de caucionar uma pesquisa em História Oral em um projeto bem delineado. Agora, vemos que, realmente, os passos que seguimos, ancorados por esses autores, foram-nos e estão sendo muito úteis, sobretudo nos momentos de dúvida. Com os supracitados autores, pudemos definir a natureza da entrevista que constitui o marco para a coleta do corpus; optamos pelo que os autores chamam de história oral temática. Ela permite a focalização de um assunto que possa justificar o ato de entrevista, bem como operar recortes, o que pode garantir maior objetividade. Como vimos, nossa abordagem foi em torno da temática relacionada à trajetória acadêmica dos corpos discentes da graduação e da EJA.

A história oral temática oportuniza, assim, focalizar datas, fatos, nomes, situações, o confronto de opiniões; assim sendo, a análise deve buscar evidenciar o confronto de vozes a fim de promover esclarecimentos. Entretanto, qualquer que seja sua modalidade, história oral de vida, temática ou oral, pensamos que todas permitem observar o movimento do resgate das subjetividades, o estudo de aspectos simbólicos, ideológicos que constituem os sujeitos em suas interações; abordagem que, no âmbito das ciências sociais, instituiu outras formas de se fazer pesquisa para além do paradigma positivista, calcado, exclusivamente, em critérios quantitativos. O método da história oral, então, permitiu o resgate das singularidades, das vozes dos subalternos, contribuindo para a construção de uma história para além daquela oficial, fundamentada em narrativas hegemônicas. Pineau (2006), também, ressalta esse caráter distintivo do uso de histórias de vida no âmbito das ciências humanas com o objetivo de permitir ao sujeito refletir sobre o seu processo permanente de educação.

Pineau (2006) situa a eclosão desse questionamento, em 1983, a partir de uma obra franco-canadense, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, cujo objetivo foi o de reunir textos que refletissem sobre uma abordagem autobiográfica voltada para o exame do processo de autoformação. Pineau (2006) ressalta que tal abordagem permitiu o surgimento de pesquisas não comuns, que focalizam a construção dos sentidos a partir de temporalidades subjetivas e que podem ser definidas como técnicas e abordagens metodológicas novas, biográficas e autobiográficas que nos permitem investigar questões de naturezas axiológica, epistemológica e ética. Trata-se de uma corrente de pesquisa-ação-formação, pois aponta para um processo de reapropriação do poder do sujeito de refletir sobre a construção de sua vida (o que o autor chama de uma “aposta biopolítica”), processo em que o sujeito, via de regra, manifesta questões de natureza axiológica, ética e mesmo epistemológica. Segundo Pineau (2006), esse processo de re-apropriação vivido pelo sujeito remete, ainda, ao conceito de “artes ou técnicas de si”, de

Foucault, por meio das quais o sujeito encara o desafio de pensar sua própria vida, transformando a si próprio. O autor compara tal processo à ideia socrática do “parto de si.”

Nas narrativas analisadas, encontramos diversas passagens nas quais podemos ouvir ecos desse processo de (re)apropriação do poder do sujeito de refletir sobre a própria vida. Parece-nos que o momento da entrevista fomenta mesmo o desencadeamento da autorreflexão, da autoanálise, da avaliação de si, do outro e do mundo, como já refletimos acima. A entrevista, como vimos, segundo Arfuch (2010), instaura um processo dialógico, pelo qual os sentidos são coconstruídos, na interação entre pesquisador e colaborador. Bertaux (2006), também, no âmbito da Sociologia, chama-nos atenção para a importância e para o caráter dialógico da entrevista na pesquisa.

Bertaux (2006) propõe o termo *récit de vie*, relato de vida para se referir ao processo em que alguém se conta a outrem, a partir de lembranças e com um propósito ou discurso criado por alguém que conta a vida de um terceiro. Trata-se de uma metodologia de investigação de relações sociais e dos processos que as estruturam, cuja metodologia é centrada na interação pesquisador/sujeito entrevistado, que conta sua vida ou partes dela, em certos aspectos, a partir de uma orientação. São seus traços básicos: relato oral, diacrônico, orientado, cujo eixo central é o percurso vivido. Bertaux(2006) e seu conceito foram-nos apresentados a partir dos estudos da pesquisadora Ida Lúcia Machado, da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela realizou uma interdisciplinaridade com o referido autor e nos mostrou como tal conceito poderia se relacionar aos estudos do texto e do discurso. Desde então, Machado⁵ tem publicado várias análises e orientado inúmeros trabalhos acadêmicos voltados à investigação de narrativas de vida em diversos corpora e suportes. Como salienta Torres (2016)⁶, o método de Bertaux(2006) consubstancia uma pesquisa de cunho etnossociológico; propõe uma pesquisa empírica, usa técnicas de observação que se inspiram na etnografia, entretanto constitui seus objetos de estudo referenciando problemáticas sociológicas. Tal abordagem, segundo a supracitada autora, não segue um caminho hipotético-dedutivo, como na sociologia, mas propõe técnicas de observação que visam entender o funcionamento interno dos objetos, a fim de elaborar um modelo de seu funcionamento, sob a forma de um corpus de hipóteses plausíveis. O pesquisador buscará, então, propor interpretações possíveis, mais do que propor explicações. Essa abordagem visa fazer emergir significações, a partir

⁵ Para citar somente alguns: MACHADO, I. L. "Storytelling": uma nova “moda” de persuasão/argumentação?. In: Wander E.; Gláucia M. P. L. (Org.). *Análise do Discurso Hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, v. 4, p. 165-176. MACHADO, I. L. Percursos de vida que se entremeiam a percursos teóricos. In: SANTOS, S. de P.; MENEZES, W. A. (Org.). *Discurso, Identidade, Memória*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015, p. 83-96.

⁶ Torres, Aline. Narrativa de vida: origem e explicação do sintagma. In: *Discurso da “santidade” em narrativas de vida de São Francisco de Assis e de Francisco Xavier*. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2016.

da interação pesquisador-colaborador, que se mostram pertinentes aos objetivos da pesquisa, não se trata de extrair todas as significações.

Torres (2016) salienta ainda que Bertaux (2006), assim como nos estudos da linguagem, chama atenção para o caráter discursivo do relato. Segundo esta pesquisadora, o sociólogo francês propõe romper com uma concepção referencialista da linguagem, da narrativa: mesmo que o relato seja em primeira pessoa, centrado nas experiências de vida, trata-se de um texto que reflete as visões do sujeito sobre sua vida em um determinado momento histórico, trata-se de escolhas que são feitas a partir de um *continuum* de consciência e inconsciência, que resulta na construção de uma possível versão de si, na qual ele mesmo é alçado à categoria de protagonista que vai, assim, descrever, explicar suas ações, suas razões, os contextos de interação dos quais participou, bem como suas avaliações.

Segundo Bertaux (2006), o sujeito, na interação com o pesquisador, constrói uma possível totalização subjetiva da experiência vivida, a partir do que chama de *materiais mentais* e a partir de uma perspectivização de pontos de vista e de avaliações retrospectivas. Este autor elenca três ordens de realidade que atuam nesse processo de construção discursiva: uma *histórico-empírica*: que remete ao percurso biográfico, ao que o sujeito viveu, avaliou; ii) *psíquica e semântica*: o que o sujeito pensa, sabe retrospectivamente e iii) *discursiva*: resulta do dialogismo entre pesquisador e informante; o que o sujeito diz sobre o que sabe ou acredita saber sobre sua trajetória. Entre a trajetória biográfica e o narrado, existem vários fatores denominados por Bertaux (2006) de *materiais mentais*: lembranças, reflexões, avaliações, julgamentos, ideologias.

Em outros trabalhos, por exemplo, Lessa (2015)⁷ buscou salientar, assim como Bertaux (2006), justamente, a importância da língua/linguagem, do processo de discursivização subjacente à reconstrução da memória. Ressaltamos que Halbwachs (2006)⁸, analisado por Namer (1987)⁹, já, na década de 1920, também, nos terrenos da Sociologia, já mostrava a importância das categorias de língua, das localizações espaço-temporais na reconstrução da memória, bem como das pertencas dos sujeitos aos diversos grupos sociais para o processo de lembrança.

E nesse processo de reconstrução da memória, de uma totalização subjetiva, como pontua Bertaux (2006), o sujeito estabelece um processo de desdobramento de si, um *eu-aqui-agora* que constrói uma versão de si, um *eu-lá-antigamente*¹⁰ a partir do seu *horizonte axiológico* atual. Efetua um processo de autorreflexão que permite delinear traços identitários que testemunham o atravessamento do

⁷ LESSA, C. H. A discursivização da memória em relatos autobiográficos de alunos da EJA. *Fólio - Revista de Letras*, [S.I.], v. 7, n. 1, mar. 2018. ISSN 2176-4182. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2989>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

⁸ HALBWACHS, M. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Librairie Alcan, 1925.

⁹ NAMER, G. *Mémoire et société*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

¹⁰ Categorias cunhadas por Miraux (2005). A obra deste autor foi apresentada a mim pela Profa. Ida Lúcia Machado.

sujeito pelos interdiscursos, pelos saberes de crença e de conhecimento, pelos imaginários sociodiscursivos. Nesse dizer, então, podemos inferir as relações do sujeito diante dos códigos morais sociais, relações de adesão, de submissão ou de resistência, pontos de apego temporário ou contraidentificação (cf. PÊCHEUX, 2009)¹¹; podemos, igualmente observar a construção do processo de uma estima de si, como pontua Foucault (1988)¹².

Bertaux (2006) salienta também que as lógicas históricas, socioculturais que regem os sujeitos determinam o processo de (re)construção de subjetividade, por isso propõe conhecer as mediações entre processos coletivos de mudança e os percursos individuais e os familiares. Na narrativa, observa-se que os sujeitos, via de regra, buscam reconstruir seus percursos a partir de fios paralelos, reconstruindo passagens de suas experiências nos âmbitos escolar, profissional e familiar.

Quanto ao grupo familiar, Bertaux (2006) destaca que as decisões para o agir, muito frequentemente, elaboram-se nesses grupos; sobretudo os engajamentos morais; é preciso, então, salienta o autor, considerar a economia familiar e os aspectos cultural, econômico e político em cada etapa do devir do sujeito para efetuar a análise. É a observação da relação do sujeito com a economia familiar e sua economia moral que permite ao analista visualizar a dialética entre o individual e o socioestrutural, entre *habitus*¹³ e campo. Para tanto, Bertaux (2006) aconselha observarmos as palavras que sinalizam o mecanismo social que afetou a experiência do sujeito. O autor salienta que cada etapa do percurso de vida abarca eventos e estados: físico, psíquico (da personalidade) e *relações intersubjetivas fortes*. Segundo o supracitado autor, a transformação de si resulta da vivência do sujeito nesses processos de relações intersubjetivas.

III DO PROCESSO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS, DAS TRANSCRIÇÕES E DA DEFINIÇÃO DO RECORTE DO CORPUS E DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

Iniciamos o processo a partir de um convite geral feito às turmas da graduação e do PROEJA, a partir de uma reunião geral com os discentes e, depois, com visitas dos pesquisadores às salas de aula. Obtivemos, inicialmente, o aceite de, aproximadamente, 45 alunos, entre graduação e EJA. Cada pesquisador se responsabilizou por entrevistar de 3 a 4 colaboradores, e também por fazer as transcrições dos relatos desses sujeitos. Conseguimos realizar 23 entrevistas que, em sua maioria, ocorreram nas dependências do Campus I, na sala da coordenação da Pós-Graduação ou em outro local escolhido pelo colaborador.

¹¹ PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

¹² FOUCAULT, M. "Technologies of the Self". Lectures at University of Vermont Oct. 1982, in *Technologies of the Self*, 16-49. Univ. of Massachusetts Press, 1988.

¹³ Remetemos o leitor à obra *L'Distinction*, de Pierre Bourdieu, na qual define o conceito de *habitus* e de *héis corporal*.

Antes de iniciar a entrevista, apresentávamos o termo de livre consentimento (cf. Anexo I) ao (à) colaborador (a) que o assinava, informando-o (a) dos objetivos do projeto. Após o aceite, pedíamos que ele (a) se identificasse e iniciávamos, então, o diálogo. Propusemos um roteiro, para nos guiar (cf. Anexo II). Estruturamos-lo a partir dos seguintes eixos temáticos que pudessem eliciar as memórias dos sujeitos: i) trajetória escolar (primeiras experiências com a escola, comparações entre as instituições escolares que frequentou); ii) o contexto sócio-histórico, cultural e a escola (as influências familiares no processo de ensino-aprendizagem, as opções pelos cursos); iii) os significados atribuídos à educação (a importância da escolarização para a vida, as perspectivas, a instituição CEFET-MG, o curso de Letras do CEFET-MG, seu currículo, suas disciplinas); iv) os atores sociais e o processo de ensino-aprendizagem (reflexão sobre os papéis de professor e de aluno, os métodos de ensino, as dificuldades enfrentadas no processo).

Salientamos que, embora tenhamos nos norteado por esses parâmetros definidos no roteiro, as entrevistas transcritas sinalizam que outros temas considerados significativos pelos discentes relacionados a suas trajetórias de vida surgiram durante as interações, o que parece confirmar o caráter dialógico da técnica baseada na entrevista semiestruturada, como pontua Arfuch (2010).

Optamos por realizar transcrições literais dos áudios, mantendo as perguntas e as respostas. Inicialmente, havíamos proposto que todos seguissem a codificação utilizada pelo projeto NURC/SP — Projeto da norma linguística urbana culta de São Paulo, conforme tabela publicada em coletânea organizada por Preti(2009)¹⁴, a fim de marcarmos as pausas, as entonações, as sobreposições de vozes, a sinalização de elementos paralinguísticos (emoções expressas, gestos faciais, corporais), entre outros; contudo, cada pesquisador seguiu parâmetros próprios para efetuar o processo de transcrição, de acordo com sua disponibilidade. Alguns optaram por contratar uma empresa especialista neste tipo de serviço. Na passagem do oral ao escrito, respeitou-se a ortografia da Língua Portuguesa. Por razões éticas¹⁵, não revelamos os nomes dos sujeitos colaboradores e daqueles que são citados por eles. Adotamos a seguinte codificação para identificar as transcrições, exemplos: C1GRADGF (colaborador 1, graduação, gênero feminino); C2EJAGM (colaborador 2, PROEJA, gênero masculino).

Após a leitura inicial das transcrições, observamos recorrências que nos levaram a delinear uma grade de análise a partir de cinco grandes eixos temáticos, a partir dos quais os (as) pesquisadores (as) desenvolveram os capítulos que compõem esta coletânea, como podemos ver na tabela a seguir:

¹⁴ PRETI, D. (Org.) *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009.

¹⁵ Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

Eixos temáticos	Capítulos
1) Representações/Imagens da instituição CEFET-MG	1. 1. CEFET-MG: imaginários e representações (Janine Marta Pereira Antunes da Silva, Leila Marli de Lima Caeiro e Sheila Batista dos Santos) 2. O modal poder e a visada ethótica como estratégias discursivas na construção de narrativas de alunos do CEFET-MG (Anna Gabriela Rodrigues Cardoso, Flávia Campos Silva e Lílian Aparecida Arão)
2) Representações/Imagens da instituição escola	3. A escola em mim: narrativas, projeções de imagens e reconfigurações de si (Letícia Santana e Leilane Stauffer)
3) Representações/Imagens dos processos de ensino-aprendizagem (da aula de língua portuguesa no CEFET-MG; de aulas das ciências exatas; de aulas das ciências humanas; fatores motivadores para aprendizagem; dos professores do grupo)	4. Análise da relação entre saberes de conhecimento, de crença e imaginários sociodiscursivos em narrativas de vida do corpo discente do CEFET-MG: PROEJA e graduação em Letras (Cláudio Humberto Lessa)
4) Representações das desigualdades sociais	5. Desigualdades de geração, de corpo e de oportunidades: o mosaico de diferenças que constitui o “ser” CEFET-MG (Magali Simone de Oliveira Marcos Maia e Mateus Esteves de Oliveira) 6. Narrativas de vidas acadêmicas: o (re) encontro com a educação como um ideal de emancipação do sujeito-aluno (Ana Maria Blanco Teles Moulin, Georgiana Luna Batinga, Viviane Netto Silva)

5) Referências ao processo de (re) reconfiguração identitária, aos processos de objetivação/ subjetivação relacionadas às experiências escolares da primeira infância; à relação entre a ética individual e os códigos morais sociais; ao impacto do processo de escolarização; às figuras parentais; às diferenças de idade.	7. Memórias das trajetórias acadêmicas de alunos de letras do CEFET-MG: para além e apesar dos discursos do outro no processo dialético de objetivação/ objetivações (Luciana Aparecida Silva de Azeredo, Márcia Aparecida Amador Márcia e Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho) 8. Poder e resistência no discurso de alunos do CEFET-MG (Carla Barbosa Moreira e Susana Nogueira Balsa Coelho) 9. Os <i>ethé</i> de resistência e de empoderamento nas narrativas de vida de estudantes mães do CEFET-MG (Adriana Cunha e Nara Bretas) 10. A narrativa de vida pode ser entendida como uma tentativa de reconstrução de uma identidade? (Lizainny Queiróz)
--	--

Para organizar a sequência dos capítulos desta coletânea, subdividimos esses cinco eixos em dois macroeixos: o eixo das representações (que se refere aos eixos de 2 a 5) e o das identidades (que compreende o eixo 1). Ao longo desses quatro anos, ingressaram, no grupo, diversos (as) pesquisadores (as). Assim sendo, como o leitor poderá observar, o *corpus* constituído pelas 23 entrevistas foi analisado a partir de uma multiplicidade de olhares teórico-metodológicos. Avaliamos que, assim fazendo, estaremos contribuindo para a compreensão da diversidade de abordagens em Análise do Discurso.

No primeiro capítulo, as pesquisadoras Janine Marta Pereira Antunes da Silva, Leila Marli de Lima Caeiro e Sheila Batista dos Santos refletem sobre a natureza das representações sociais mobilizadas nas narrativas de vida dos discentes que concorrem para o processo de (re) construção e de desconstrução de *imaginários* sociodiscursivos e de imagens desta Instituição; para tanto, essas autoras ancoram-se, principalmente, na Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau.

Dando sequência às análises de possíveis *imaginários* sociodiscursivos mobilizados pelos discentes, bem como das imagens que eles projetam de si e da Instituição, as pesquisadoras Anna Gabriela Rodrigues Cardoso, Flávia Campos

Silva e Lílian Aparecida Arão, no capítulo 2, buscam mostrar como a modalização e as modalidades enunciativas (com destaque para o verbo *poder*), são geridas pelos sujeitos enunciadores-alunos na construção de representações e de pontos de vista acerca do ambiente escolar CEFET-MG, Campus-I, Belo Horizonte, das práticas didático-pedagógicas que eles vivenciam (ram) neste espaço de formação, do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, das áreas de conhecimento que constituem os cursos, do ensino atual em relação ao do passado, entre outros.

No capítulo 3, as pesquisadoras Letícia Santana e Leilane Stauffer analisam recorrências quanto às representações e às imagens que os discentes projetam da instituição escola, tanto pública quanto privada, destacando, a partir de reflexões de Paulo Freire, de que forma o professor exerce papel fundamental para a construção de imagens positivas e ou negativas dessa instituição. Para analisar as narrativas, as autoras tecem considerações sobre a noção de *espaço biográfico*, definida por Arfuch (2010), valem-se da noção de *imaginários sociodiscursivos* (CHARAUDEAU, 2006), das noções de interdiscurso e de heterogeneidades mostrada e constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1982) e, por fim, da noção de *ethos*, a partir de um diálogo com Amossy (2008) e também com Maingueneau (2008).

O pesquisador Cláudio Humberto Lessa, no capítulo 4, também inscrito em uma problemática das representações e dos *imaginários sociodiscursivos*, busca mostrar de que maneira as narrativas de vida sinalizam a presença do dialogismo bakhtiniano (nível interdiscursivo), a partir do exame de índices linguístico-discursivos pelos quais os sujeitos-alunos revelam como suas subjetividades são constituídas pelo atravessamento do outro: professor, família, saberes de conhecimento (teóricos e de experiência) e de crença (ideologias, opinião). Lessa analisa como as *relações intersubjetivas fortes*, cf. Bertaux (1997), vividas pelos sujeitos ao longo de seu processo de formação no CEFET-MG, bem como os conhecimentos que eles aprendem (ram) são determinantes no seu processo de (re)configuração identitária. Por meio deste, é possível, então, observar como o corpo discente mobiliza determinados *imaginários sociodiscursivos* acerca das aulas de Língua Portuguesa ministradas nesta instituição, do ensino da gramática normativa, das práticas didático-pedagógicas que os alunos avaliam como sendo as mais motivadoras. Assim sendo, este capítulo visa contribuir para evidenciar a importância da pesquisa com a história oral no cenário das Ciências Humanas e seu poder para nos ajudar a compreender aspectos culturais, ideológicos, linguísticos e discursivos subjacentes às práticas sociodiscursivas.

No capítulo 5, a pesquisadora Magali Simone de Oliveira e os pesquisadores Marcos Maia e Mateus Esteves de Oliveira, a partir de conceitos da Teoria Semiolinguística, do exame do *ethos* e do conceito de identidade e de diferença, de Heidegger, buscam identificar e descrever os sentidos que os graduandos e alunos de PROEJA constroem acerca das desigualdades sociais vividas/sofridas por eles

ao longo de seu processo de formação no que concerne às relações de gênero, de faixa etária e de corpo.

As pesquisadoras Georgiana Luna Batinga, Ana Maria Blanco Teles Moulin e Viviane Netto, no capítulo 6, dão continuidade à reflexão sobre as desigualdades sociais sinalizadas nas narrativas do corpo discente do CEFET-MG, a partir da Análise Crítica do Discurso. Batinga; Moulin e Netto visam entender como o espaço acadêmico pode se constituir como um *lócus* para a construção do conhecimento e da emancipação a partir de relações dialógicas. Para analisar esses processos, as pesquisadoras fundamentam suas análises no pensamento de Paulo Freire, que considera o diálogo um princípio norteador para uma ação educativa reflexiva, crítica e libertadora.

No capítulo 7, as pesquisadoras Luciana Aparecida Silva de Azeredo, Márcia Aparecida Amador Máscia e Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho, a partir dos estudos de Foucault, analisam de que maneira as narrativas de vida do nosso corpo discente sinalizam a importância de se levar em conta a reflexão acerca do “cuidado de si”, que pode ser entendido como um modo de subjetivação, processo no qual e pelo qual o sujeito pode relacionar-se consigo mesmo e transformar-se a partir de possíveis resistências às demandas e mal-estares da vida contemporânea. Azeredo; Máscia e Bartho analisam, também, como a ideologia neoliberal, fundada na cultura de auditoria e de meritocracia, atravessa os discursos e as subjetividades dos sujeitos-alunos.

As reflexões foucaultianas acerca dos regimes de verdade que determinam as subjetividades, dos jogos de poder que eles instituem, bem como a capacidade do sujeito de resistir a tais regimes pelo exercício de técnicas de si orientam as análises das pesquisadoras Carla Barbosa Moreira e Susana Nogueira Balsa Coelho no capítulo 8. Moreira e Coelho concluem que o exame desses jogos tensos de poder sinalizam, nas narrativas, tanto um movimento de manutenção de sentidos normativos que reforçam um determinado *status quo* quanto a possibilidade de instauração de novos regimes de verdade.

As pesquisadoras Adriana Cunha e Nara Bretas, no nono capítulo, analisam como as narrativas de quatro alunas que são mães sinalizam o entrecruzamento de imaginários acerca da maternidade e da vida estudantil e como eles contribuem para a projeção de determinados *ethé* dessas estudantes que ora sinalizam uma reafirmação, um reforço, ora o questionamento de determinados estereótipos associados ao gênero feminino.

Finalmente, no décimo capítulo, a pesquisadora Lizainny Queiróz realiza um estudo de caso no qual ela analisa as complexidades da trajetória de formação de uma aluna do curso de Letras, buscando entender os motivos que a levaram a voltar a estudar e a reoptar pelo curso. Nesse estudo, a pesquisadora mostra-nos a força que discursos sociais exercem na determinação das escolhas profissionais e na formação de futuros professores de Língua Portuguesa.

Antes de concluir esta Introdução, gostaria de salientar que todo esse esforço teórico-metodológico, toda essa construção coletiva, foi, em grande parte, motivada, por conversas em sala de aula, nos corredores, com nossos alunos, nas quais podíamos ouvir, ainda que de forma difusa, ecos de variados percursos biográficos, trajetórias de vida, expressão de sentimentos, vontade de falar sobre os próprios processos de formação escolar e acadêmico. Nessas conversas, nós já percebíamos o quão significativas eram as experiências; o quão ricas eram as narrativas de um corpo discente tão heterogêneo como o do CEFET-MG, de Belo Horizonte. E essa heterogeneidade de experiências, de vozes, de narrativas sinalizavam muitas questões, muitos tons: de dúvida, de sofrimento, de ressentimento e de denúncia de desigualdades sociais, mas também de nostalgia, de superação das adversidades, de vontade de obterem uma graduação, de terem sucesso na vida pessoal, acadêmica e profissional, e que, agora, espero, o leitor possa conhecer um pouco a partir das análises aqui propostas.-

É preciso destacar que, ao encenar essa diversidade de tons retóricos, ao projetar imagens da Instituição CEFET-MG, dos professores, do curso de Letras e do PROEJA, dos processos de ensino-aprendizagem que aqui são implementados a cada ano, os sujeitos que compõem nosso corpo discente sinalizam, em seus relatos, processos intersubjetivos fortes, como nos mostra Bertaux (2006), processos que impactaram e ainda impactam esses sujeitos, suas formas de pensar, de agir, suas escolhas profissionais e posicionamentos políticos futuros. Enfim, determinam suas subjetividades. Essas reflexões levam-nos a um processo de autorreflexão, a um processo de autoanálise que, talvez, possa contribuir para que nos engajemos em práticas educativas mais significativas e mais ricas para o aluno. Assim, a relação dialógica que estabelecemos com nossos colaboradores, que os levou a um exame de si, de suas práticas, de seus posicionamentos, de suas determinações identitárias, volta-se para nós como um espelho, no qual, também podemos ver nossas imagens refletidas, refratadas, distorcidas, processo que pode contribuir para que nos reconfiguremos identitária e profissionalmente...

Por fim, como coordenador do grupo de pesquisa, eu, Cláudio Lessa, sinto-me impelido a agradecer, em primeiro lugar, a todos os colaboradores, aos alunos que aceitaram o convite do grupo para participar da pesquisa. Eles nos permitiram ouvir relatos de experiências, vozes, tons retóricos que agora, passam, então, a ser analisados pelas ferramentas de abordagens teóricas dos Estudos da Linguagem em diálogo com a Sociologia, com a Filosofia, entre outros campos do saber. Essa heterogeneidade me encanta, motiva-me a continuar me debruçando sobre esses textos, sobre essas transcrições... Motivam-me a continuar buscando entender as subjetividades, os anseios, as dúvidas, as dificuldades desses alunos, aquilo que, para eles, é significativo, é positivo, é construtivo ou negativo no processo de ensino-aprendizagem, na esperança de me aperfeiçoar, também, na arte de viver e de ensinar...

Em segundo lugar, agradeço a esse grupo de pesquisadores que aceitaram e continuam aceitando o desafio de realizar esta pesquisa-ação. Como temos aprendido! Cada um colaborou e tem colaborado, ao máximo, com suas presenças, com os debates, com as indagações e as ações no sentido de concretizar as etapas que temos proposto para a realização de nossos projetos e para a publicação deste e-book que, como muita satisfação, apresentamos à comunidade acadêmica.

CEFET-MG: IMAGINÁRIOS E REPRESENTAÇÕES

Janine Marta Pereira Antunes da Silva, Leila Marli de Lima
Caeiro e Sheila Batista dos Santos

A “vida boa” é para cada um, a nebulosa de ideais e sonhos de realização em relação à qual uma vida é considerada mais ou menos realizada ou não realizada. É o plano de tempo perdido e do tempo reencontrado. Nesse sentido é “aquilo em vista de que” tendem essas ações que, no entanto, dissemos terem seu fim em si mesmas. (Paul Ricoeur, 2014, p. 195)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomo-nos a investigar os imaginários e representações sociais que se projetam na/pela linguagem quando membros da instituição narram a própria história. Para Bertaux (1997), a narrativa de vida é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história “real”, mas diferente da autobiografia, uma vez que se deriva de uma relação dialógica entre pesquisador e informante, processo orientado para fazer emergir descrições de experiências pertinentes ao objeto de estudo.

Consideramos que o momento da narrativa de si mesmo pode se tornar a ocasião apropriada para o reconhecimento de tais representações, já que possibilita que os indivíduos reflitam sobre a própria vida e busquem organizar, coerentemente, as memórias e, por conseguinte, a própria identidade. O método utilizado pelo grupo na coleta de dados é o da história oral. A análise discursiva dos sujeitos colaboradores tem como referência os teóricos da Análise do Discurso de vertente francesa, no que diz respeito à relação enunciação/enunciado, aos pontos de vista construídos pelos sujeitos, ao processo de referenciação e aos imaginários mobilizados no processo de reconstituição de suas memórias.

Para a escrita deste trabalho levamos em consideração as questões que se referem ao eixo “Representações e imagens da instituição CEFET-MG”, buscando analisar como os entrevistados percebem a instituição na qual estudam. As respostas encontradas neste fazer discursivo constituíram o nosso corpus e pautaram nossos estudos. Ao longo da análise, vamos definir hipóteses acerca das representações sociais emergentes da trama discursiva elaborada pelos alunos no momento de suas narrativas orais. Para tanto, consideramos as 23 entrevistas realizadas com estudantes integrantes do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e da Graduação em Letras - Tecnologias de Edição.

1 CENTRO TECNOLÓGICO: TRADIÇÃO E/OU INOVAÇÃO?

Numa pesquisa, ao se discutir e analisar a percepção dos sujeitos sobre a instituição de ensino em que estudam, faz-se necessário compreender melhor este

espaço, conhecendo um pouco sobre sua história, o que possibilita ao pesquisador tentar entender sua representatividade e o imaginário construído pelo aluno. Assim, o percurso histórico percorrido fundamentou-se por meio de consulta bibliográfica no documento oficial intitulado Plano de Desenvolvimento Institucional (CEFET-PDI-2017) da Instituição, construído para ser desenvolvido no período 2016 -2020 e disponível para consulta no site da instituição.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) é uma instituição centenária. No momento de sua criação, pelo Decreto 7.566, de 23/09/1910, recebeu o nome de Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais e iniciou suas atividades em 8 de setembro de 1910 com sede na cidade de Belo Horizonte (CEFET-PDI, 2017). Ao longo do ano de 1910, outras escolas de aprendizes e artífices foram inauguradas em 19 capitais brasileiras, uma vez que a aprendizagem industrial se tornou uma necessidade cada vez maior no Brasil da Primeira República, já que a economia se transformava e aumentava a complexidade da tradicional divisão do trabalho no país. (CARVALHO, 2017).

Assim, em sua trajetória histórica, o CEFET-MG inicialmente é instituído como Escola de Aprendizes Artífices (1910), posteriormente tornando-se Liceu Industrial de Minas Gerais (1941), Escola Técnica de Belo Horizonte (1942), Escola Técnica Federal de Minas Gerais (1969) e finalmente, em 1978, transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Desde sua fundação, a instituição busca atuar de forma consciente visando à construção de

práticas educativas e processos formativos que vão ao encontro do seu papel e das demandas sociais que lhe foram sendo postas no decorrer da sua História, pautada pelo caráter público, atuando no campo do ensino profissional e o acadêmico (CEFET-PDI, 2017, p.27).

Caracterizada como uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), multicampi e com atuação no Estado de Minas Gerais, sua sede situa-se em Belo Horizonte e, atualmente, possui as seguintes unidades: três na capital mineira (BH - Campus I, Campus II e Campus VI) e nas cidades de Araxá, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha. A instituição destaca-se no cenário educacional mineiro e, ao longo dos anos, ampliou sua oferta de cursos, passando a ofertar além do ensino médio técnico, também, cursos de graduação e pós-graduação, nos níveis *latu sensu* e *stricto sensu*. Conforme documento oficial, o CEFET-MG possui, na atualidade, dezessete cursos de graduação, os quais contemplam as áreas de Administração, Design de modas, Engenharias (12), Letras, Química Tecnológica e Formação de docentes.

Como formação profissional técnica e diante das necessidades de mão de obra especializada exigida pelo desenvolvimento econômico, em 2007, foi criado o PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA¹). Essa modalidade

¹ O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação

de ensino foi ofertada pelo CEFET-MG até 2016 e tinha como princípio básico oferecer cursos visando à formação profissional com escolarização para aqueles que, por questões diversas, de ordens social, econômica, cultural e familiar não conseguiram se escolarizar na faixa etária ideal e regular.

Para Bertaux (1997), o objetivo de uma análise de entrevistas biográficas (relatos ou depoimentos) é o de apontar informações e significações pertinentes contidas nessas histórias. O autor explica que nem sempre, essas informações ficam claras, mas que, esses dados podem emergir, sendo que “cada leitura revela novos conteúdos semânticos”. Assim, após algumas leituras de nosso corpus, percebemos ser recorrentes nas narrativas a projeção de imagens positivas da instituição, acerca da credibilidade do ensino diante da sociedade, da competência dos profissionais e dos cursos aqui oferecidos. Foram essas recorrências, então, que nos levaram a utilizar o conceito de imaginários sociodiscursivos como categoria de análise.

2 IMAGINÁRIOS E REPRESENTAÇÕES:

A noção de “representações sociais” surge nas Ciências Sociais e na Psicologia Social. A teoria das Representações Sociais evidencia o processo da construção dos saberes sociais e se propõe a investigar imagens mentais traduzidas em discursos, além de outras formas comportamentais dos indivíduos que vivem em grupo. Essa noção proposta por Moscovici (2007) busca explicar e justificar as práticas sociais, suas normas e suas regras.

O autor trabalha a noção de representações sociais a partir do resgate do conceito de *representações coletivas* de Durkheim, buscando ampliar o conceito, e não remetendo apenas a um grupo estático. De acordo com Durkheim, essas representações seriam formas estáveis de compreensão coletiva de uma sociedade possuidora de um poder de obrigar, cuja força coercitiva tenderia a manter e conservar a sociedade como um todo. Dessa maneira, o autor atribuía um caráter de fixidez às representações sociais. Para ele, estas não passavam pelo processo de transformação. Assim, era atribuído à sociedade um falso caráter de homogeneidade em relação aos pensamentos e imaginários partilhados. De acordo com Silva (2016), Moscovici (2007) propõe a expansão do termo, buscando investigar exatamente a diversidade de ideias coletivas da sociedade.

Para Moscovici (2007), as representações surgem de uma necessidade de entendimento, de formação de convenções e possuem um caráter dinâmico. São,

profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Conforme consta no site do MEC: <https://bit.ly/32FnSgH>.

portanto, explicações, descrições e classificações de coisas, pessoas, sentimentos, ações e acontecimentos, levantados a partir das atividades de simbolização dos sujeitos em suas interações sociais. Assim, a Teoria das Representações Sociais desloca seu olhar para a relação entre sujeito e objeto. Ela toma como referência a maneira pela qual o sujeito se relaciona com as instituições nas quais ele está inserido, ou seja, a relação “objeto-mundo”. Moscovici (2007) acredita que, estudando essa relação, é possível revelar um sujeito que constrói o mundo e a si mesmo.

As representações sociais se constituem por dois processos ou mecanismos: a ancoragem, que consiste em tornar familiar aquilo que não faz parte do universo do indivíduo, ou seja, o que, até então era desconhecido. Correspondem, portanto, à categorização (nomear e classificar) daquilo que não é familiar. A objetivação consiste em transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está em mente em algo que exista no mundo. Dito de outra forma, ancoragem e objetivação implicam em criar a realidade a partir de um objeto e dar significado à realidade criada.

Charaudeau (1999) afirma que o objetivo da Análise do Discurso (AD), para além da busca pelo sentido das palavras, é a apreensão da “significação social que resulta de seu emprego, assim como da relação deste com algo que lhe é exterior e que, de algum modo, sobredetermina essa relação (p. 30)”. Dessa forma, o autor propõe um olhar, sob a ótica da problemática discursiva, acerca das ideias moscovicianas de representações sociais. Para Charaudeau (1999), são três as problemáticas do discurso: *cognitiva*, *comunicativa* e *representacional*. Em cada uma dessas perspectivas objeto, sujeito e corpus são analisados sob uma ótica específica. As diferentes problemáticas discursivas para Charaudeau encontram-se a seguir:

	COGNITIVA	COMUNICATIVA	REPRESENTACIONAL
OBJETO	- mecanismos - categorias	- empírico - situação de comunicação	- representações sociodiscursivas - interpretativa
SUJEITO	- cognitivo - operador de articulações discursivas	- identidades - intersubjetividade	- ativo/ passivo - “isso” ideologia - “isso” doxa
CORPUS	- aleatório - contexto linguístico	- texto – situação - comparação	- transversal - texto- arquivo - signo- sintoma

Fonte: CHARAUDEAU, 1999, p. 42

Assim, conforme preceitos de Charaudeau (1999), nossa pesquisa se situa na problemática *representacional* do discurso, que prevê que, para interpretarmos discursivamente o mundo que nos cerca, fazemos uso das representações sociais e dos imaginários. Precisamos levar em conta que todo nosso processo de assimilação das coisas do mundo se vincula ao que se relaciona aos signos. Para Saussure (2006), o signo linguístico é algo que é usado, referido ou tomado no lugar de outra coisa, portanto seu conceito se volta para a representação. Assim, Charaudeau (2017) descreve que o signo (significante e significado) é caracterizado por uma tripla dimensão, que abrange: o referencial (remete a qualquer coisa do mundo); o

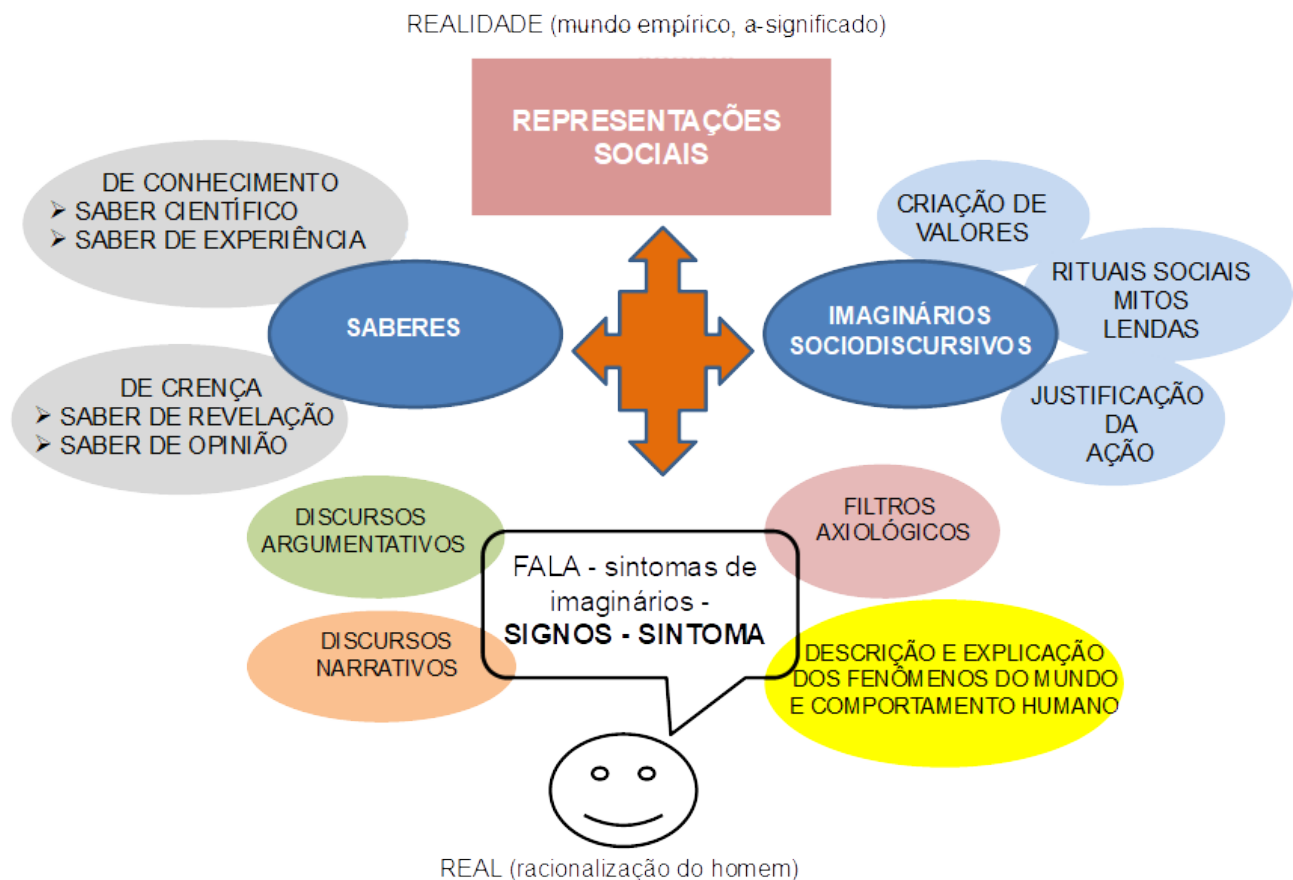
simbólico (constrói o sentido a partir deste mundo); e o contextual (adquire sentido dentro de uma ampla combinação contextual).

A realidade social, nessa perspectiva, é fruto de uma atividade mental que constrói significados mediante a produção de “discursos de racionalização, de explicação e de justificação dessa realidade” (CHARAUDEAU, 1999, p. 35). Tais discursos são fortemente influenciados pelo contexto em que são construídos e compartilhados. Assim, interessa-nos os discursos de representação construídos por nossos alunos entrevistados, assim como os sistemas de valores que norteiam o seu julgamento da realidade. A hipótese é a de que, devido à inserção em um mesmo contexto social (ambiente escolar), existam representações dominantes que nos permitam caracterizar um grupo social (parte do corpo discente do CEFET-MG). Assumimos, assim, um olhar interpretativo acerca de nosso corpus, conforme aborda Charaudeau em sua problemática representacional do discurso (SILVA, 2016).

Para Charaudeau (2013, p.195), as representações sociais “comportam uma tripla dimensão: cognitiva (organização mental), simbólica (interpretação do real) e ideológica (atribuição de valores que desempenham o papel de normas societárias).” As representações e os imaginários estão ligados, portanto, ao aprendizado e às interações sociais e atuam como filtros axiológicos de interpretação da realidade. Assim, segundo Charaudeau (2013), com base em Platão, Jung e Lévi-Strauss, o (re) conhecimento do mundo resulta de uma produção da mente, em que os imaginários ganham lugar a partir dos saberes de crença e dos saberes de conhecimento.

Para Charaudeau (2017), as representações sociais são uma mecânica de engendramento de saberes e imaginários sociodiscursivos. Os imaginários nascem do processo de simbolização do mundo, e possuem duas finalidades: criação de valores e justificação das ações. São considerados sociais tendo em vista que o processo de simbolização do qual emergem ocorre nas interações e práticas sociais. Assim, os imaginários têm o poder de gerar rituais sociais, mitos ou lendas. Os imaginários são, dessa forma, fruto das representações, que constroem universos de pensamento e lugares de instituição de verdades. Tal construção, que é responsável pela significação e explicação dos fenômenos do mundo e do comportamento humano, é materializada nos discursos narrativo e argumentativo produzidos nos grupos sociais. Assim, para Charaudeau (2013), o discurso produzido por membros de um grupo social funciona como sintoma de imaginários sociodiscursivos. O autor denomina as escolhas linguísticas estabelecidas pelos enunciadores no processo de interação discursiva como *signos sintomas* de imaginários sociodiscursivos que, juntamente com os saberes de crença e de conhecimento, atuam no processo de construção da realidade, por meio das representações sociais, como pode ser visto no esquema a seguir.

O processo de significação do real



Fonte: SILVA, 2016, p. 179

Nessa perspectiva, as representações sociais não possuem um sentido diferente do que foi apresentado por Moscovici, uma vez que se trabalha com a noção de representação social como um mecanismo de construção do sentido que modela, formata a realidade em real significante, gerando formas de conhecimento da “realidade social”, configurando, portanto, os saberes, crenças e valores que compõem os imaginários. As representações sociais, então, funcionam como um modo de tomar conhecimento do mundo socialmente partilhado; sendo assim, conferem identidade coletiva a um grupo social e permitem aos membros desse grupo construírem uma consciência de si. Por meio das representações sociais, a “realidade” (mundo empírico sem formatação, a-significado) é transformada em mundo “real” (mundo formatado por meio da razão e da linguagem). Assim, é possível concluir que é por meio do discurso que se constrói o “real”.

As representações são compostas pelo “conjunto das crenças, dos conhecimentos e das opiniões produzidos e partilhados pelos indivíduos de um mesmo grupo a respeito de um dado objeto social”. (CHARAUDEAU, 2013, p.195-196). Dessa forma, podemos inferir que os saberes constituem as representações nas maneiras de ver (discriminar e classificar) e de julgar (atribuir um valor) o mundo.

Nessa perspectiva, as representações são formas de saber (de conhecimento e de crença), que, por sua vez, são resultados de uma construção humana, por meio do exercício da linguagem.

Charaudeau (2013, 2017) considera que os saberes de conhecimento objetivam estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo. Esse processo de construção desse tipo de saber ocorre a partir de um saber científico (da ordem do privado) ou de um saber de experiência (da ordem do experienciado), portanto o discurso assim produzido não é ponto discutível, uma vez que impõe uma verdade objetiva. Diferentemente, os saberes de crença procedem do olhar que o sujeito tem sobre a legitimidade dos eventos e das ações do homem, ou seja, a avaliação e a apreciação quanto às práticas sociais. O processo de construção desse saber de crença ocorre a partir de um saber de revelação (modalidade da evidência) e de um saber de opinião (modalidade de avaliação). Os discursos produzidos não são verificáveis, uma vez que são subjetivos e cada um acredita ser verdade do seu ponto de vista.

O imaginário figura como uma das formas das representações. O termo possui sentidos múltiplos, sendo que em seu uso corriqueiro sugere algo que não tem realidade, existindo apenas na imaginação, fazendo jus a alguns sinônimos, tais como lenda ou ficção. Por vezes, o termo é portador de um julgamento negativo e em alguns aspectos aparece com sentido de ilusão (utopia ou sonho não realizável). Charaudeau (2017) coloca que o uso do termo imaginário, como adjetivo, adquire valores de irrealidade, porém seu uso como substantivo recupera uma noção que se inscreve nas tradições filosófica e psicológica e, finalmente, é recuperada e reconceitualizada pela Antropologia Social, que considera os rituais sociais, os mitos e as lendas como refletidoras da organização das sociedades humanas.

O imaginário é qualificado como social na medida em que simboliza uma representação do mundo dentro de um domínio de prática social (artística, política, religiosa, etc.). Charaudeau (2017, p. 579) mostra que o imaginário pode ser qualificado como sociodiscursivo porque o sintoma de um imaginário é a fala. Este é, portanto, “resultante de uma atividade de representação que constrói os universos de pensamento, lugares de instituição de verdades”. Explica, ainda, que essa construção acontece por meio da “sedimentação de discursos narrativos e argumentativos propondo uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos”.

Nesse sentido, ao analisarmos a narrativa da trajetória de vida dos alunos, lançamos um olhar para a forma de reconhecimento de mundo e como os imaginários foram acionados para representar a realidade desse sujeito. “O imaginário é efetivamente uma imagem da realidade, mas imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações.” (CHARAUDEAU, 2013, p. 203).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já exposto anteriormente, foram entrevistados 23 estudantes que fizeram ou fazem parte da instituição. Nesse sentido, a entrevista pode nos revelar informações acerca do sujeito e de seus imaginários e representações acerca da instituição CEFET-MG, como apresentamos a seguir.

Lalanda (1998) afirma que

uma entrevista corresponde sempre a uma versão de uma história. Por um lado, sempre que alguém 'se conta', conta-se a alguém em concreto e numa determinada circunstância. O próprio discurso está, pois, condicionado por uma certa anamnese. Ou seja, estamos perante uma construção seletiva baseada na memória e nas representações. Por outro lado, a entrevista é conduzida segundo os objetivos definidos pela própria investigação. Não se trata, por isso, de ouvir um qualquer relato ou uma história sem estrutura de sentido, mas de ouvir falar a realidade segundo um traçado que lhe é proposto e em relação ao qual o entrevistado se cola ou se desvia. Cabe depois ao sociólogo explicar esses discursos [...], interpretá-los, aproximando a definição inicial do seu objeto ao real encontrado (p. 874-875).

A AD, que orienta nossa pesquisa, ensina-nos que o sujeito é constituído historicamente, ou seja, suas falas são recortes de uma história e de um espaço social (BRANDÃO, 2012). Assim, a partir da necessidade de criação de uma situação comunicacional (entrevista) adequada que nos permitisse acessar, em certa medida, as representações e imaginários dos alunos, elegemos a entrevista semiestruturada, com uso de um roteiro, como escolha metodológica. Tal escolha favorece a coleta de informações, opiniões e dados por meio de conversação livre.

No roteiro de entrevista semiestruturada, que foi elaborado com base nos contextos sócio-histórico e cultural do aluno, foi solicitado a ele que falasse sobre as impressões que tinha sobre o CEFET-MG, antes de se tornar aluno da instituição. Em seguida, pedimos que refletisse sobre tais impressões, após ter sido integrado a esse espaço escolar, como parte do corpo discente. Nas respostas obtidas, conseguimos identificar alguns grupos de imaginários. Assim, apresentamos as categorias dos imaginários acerca da instituição CEFET-MG descritas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Categorias de análise

	Imaginários	Signos-sintagmas-sintomas	Falas que remetem
1	Tradição	Memória Instituição centenária Competência Eficiência Trajetórias vividas	à ideia de credibilidade, que tende a sustentar o imaginário de eficiência e de competência da escola com base na tradição que pode ser atestada pela fala dos familiares; à sequência de tomadas de decisão baseadas em experiências próximas de sucesso.
2	Sonho	Realização X Projeção; Percepção pelo aluno de que a instituição pode ser algo inacessível devido à sua realidade social; Reconhecimento (status)	à projeção do desejo e à realização desse desejo; ao fato de a instituição e o ensino serem destinados a um grupo específico e restrito; ao status proporcionado por fazer parte da instituição.
3	Afetividade	Relações harmoniosas	à afetividade nas relações construídas na escola.

4	Ensino -Aprendizagem	Ensino gratuito de qualidade; Competência do corpo docente; Carga horária extensa; Escola tecnicista com cursos técnicos e de engenharia.	ao reconhecimento do tipo de ensino ofertado pela instituição ao reconhecimento da qualidade e da competência dos professores da instituição; ao excesso de carga horária das grades curriculares; ao reconhecimento da instituição apenas como escola técnica e de engenharia; à disponibilidade de recursos técnico e tecnológico da instituição.
---	-------------------------	--	---

4 ANALISANDO O CORPUS

4.1 TRADIÇÃO

Durante a (re)leitura e a análise das entrevistas, pudemos perceber, com certa constância, a presença da afetividade em relação à instituição e sua importância na vida do entrevistado, principalmente quando, nos relatos, é citado um familiar que já vivenciou alguma experiência nessa escola e a contribuição dela para sua formação, tornando-se uma referência positiva nas suas memórias. Tal fato desperta no outro o desejo de estar nesse ambiente para estudar, como é possível verificar no excerto a seguir²:

[01] (...) eu vou te falar assim eu tenho um tio que trabalha aqui no CEFET também desde sempre... meu pai estudou aqui no CEFET já há muito tempo... minha irmã formou aqui em 2010... então eu já venho aqui no CEFET desde que eu era menina (...) (C1EJAGF)

A família constitui a primeira escola do indivíduo. Nesse universo são construídas as suas primeiras impressões sobre o meio e as relações que o constituirão como sujeito na sociedade. As experiências, dificuldades, aprendizados, ou seja, situações vivenciadas no seio deste grupo serão ressignificadas ao longo do tempo, deixando suas marcas, as quais fazem parte da sua história e da sua memória.

² Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

[02] (...) mas, o **meu cunhado fez engenharia aqui**, e... (...) (C5GRADGF)
[03] (...) a... a história que eu tive aqui no CEFET que eu **sou aluno desde formei em noventa e sete no curso de Eletrotécnica**[04] (...) já ouvia falar do CEFET... **minha irmã estudou aqui fez um curso aqui... minha sobrinha estuda aqui...** (...) (C10EJAGM)
[04] (...) uma **instituição séria né, respeitada**, eu acredito que eu teria uma bagagem de conhecimento muito boa. (...) (C14GRADGM)

Nos excertos anteriores, é possível perceber a referência a figuras parentais (tio, pai, irmã, sobrinha). Estas referências nos permitem inferir o quanto a presença parental na instituição corrobora o conceito positivo atribuído a-essa escola, inclusive atribuindo a ela um valor afetivo, por fazer parte da história da família do entrevistado: “a gente é tudo do CEFET”/ “desde sempre”. Trata-se de uma instituição de tradição (centenária) que educa gerações, configurando-se, portanto, como uma escola de tradição, de credibilidade e de afetividade.

A análise dos excertos selecionados remete-nos ao conceito de estereótipo, sob a ótica de Amossy (2013) que propõe que o termo está ligado a “uma representação coletiva cristalizada, e (...) é uma construção de leitura” (p.215) do enunciador que retoma em sua teia discursiva elementos de um já dito (“eu já ouvia falar do CEFET”) que utiliza como referência para construir sua fala, ou seja, toma como referência um “modelo cultural preexistente” (p.215). A autora entende que o estereótipo carrega marcas de conhecimentos prévios do enunciador, e está ligado ao conjunto de crenças e opiniões compartilhado por um grupo social, e assume o valor de discurso de doxa, à medida que se indexa a representações partilhadas (SILVA, 2016).

Dessa forma, pode-se observar que os alunos se ancoram no estereótipo de tradição e de qualidade atribuídos ao CEFET-MG e o corroboram, à medida que citam a presença parental na instituição como forma de comprovar a imagem de uma boa escola que eles atribuem ao CEFET-MG: “uma instituição séria, né, respeitada”. No excerto: “eu venho aqui no CEFET desde que eu era menina”, pode-se perceber como a escola já constituiu raízes na vida da entrevistada e como já faz parte de sua história e, conseqüentemente, a aluna também é parte da história da Instituição.

O imaginário de “tradição” pode ser encontrado, ainda, em falas que remetem ao processo de continuidade, experienciado por diferentes gerações de uma mesma família que, por sua vez, ancoram-se nos imaginários de credibilidade, de qualidade e de competência construídos e partilhados acerca do CEFET-MG. Percebe-se, em algumas falas dos entrevistados, as marcas de um discurso baseado na identificação com a instituição, como no depoimento de uma aluna da graduação, em cuja fala verifica-se a validação do conhecimento produzido neste espaço passado de geração para geração:

[06] (...) aí, **minha irmã formou aqui** no CEFET em 2010 (...) ela fez engenharia mecânica aqui ... (...) **a gente é tudo do CEFET...** (...) desde sempre **meu pai estudou aqui no já há muito tempo...** minha irmã formou aqui em 2010... **então, eu já venho aqui no CEFET desde que (risos) eu era menina**”(C1EJAGF)
 [07] (...) primeiro **que eu conheço aqui desde pequena**. Eu moro aqui atrás. Né? **Muito dos meus amigos estudaram aqui**, é uma escola centenária... Eu conheço isso. E eu queria muito vir para cá. Na verdade, eu queria que meus filhos tivessem vindo para cá. Olha a ironia do destino. (...) (C2GRADGF)

É possível identificar, por meio da fala dos entrevistados nos excertos [06] e [07], a representatividade deste movimento de identificação dos referidos sujeitos com a instituição. Tal movimento foi reconstruído e ressignificado visto que se tornou uma realização para estes indivíduos se inserirem nesse meio.

4.2 SONHO

Dando continuidade às análises, identificamos alguns signos-sintoma que nos remeteram ao universo idealizado, à dicotomia sonho versus realidade. Estar em uma instituição com as características atribuídas ao CEFET-MG e circulantes no imaginário social parecia ser algo inalcançável para alguns deles: “Como eu via o CEFET? Como um sonho!” no excerto [01]. Em determinado momento da vida desse aluno estudar nessa escola passou a ser uma projeção, um objetivo a ser alcançado: “eu vou estudar aqui!”, que é reafirmado dentro da mesma enunciação: “aqui eu vou estudar”, até chegar à concretização do desejo: “Aqui foi onde eu realmente consegui”.

As falas dos entrevistados representam a força dos imaginários defendida por Charaudeau (2017) no tocante à importância social e à simbólica que a imagem da instituição representa para os sujeitos nesta pesquisa. A representação simbólica da escola, o estereótipo de instituição de excelência e imaginários de tradição despertam no indivíduo o desejo de vivenciar uma experiência que possibilitará estar num espaço acolhedor e que propiciará formação de qualidade e sucesso profissional. Dessa forma, o sujeito, por meio do imaginário que cria, estabelece uma relação entre o desejo e a crença de que sua realização pessoal se encontra naquele espaço idealizado: “quando eu passava aqui na porta, eu admirava”. Ao tornar-se real seu sonho, ele passa a sentir-se como parte deste universo que antes era idealizado.

[01] (...) como eu via o CEFET? **como um sonho!** eu lembro que, quando eu fui fazer vestibular, tudo ficava sinalizado, subi nas rampas... quando eu olhei pra primeira rampa, pra cima, eu falei, **eu vou estudar aqui! aqui eu vou estudar. Aqui eu vou conseguir estudar**. Aqui foi onde eu realmente consegui. (...) Então, eu vejo o CEFET agora como uma realidade. **Não é mais um sonho, é uma realidade**. (C5GRADGF)
 [02] (...) e **fui agraciada, também, com o CEFET** (C2GRADDDGF)
 [03] (...) **escolhi o CEFET** (C2GRADGF)
 [04] (...) paguei dois anos de cursinho para o meu mais velho, para vir para

cá, ele não entrou. O mais novo eu vou... ele vai fazer prova do ensino médio aqui no final do ano. E eu sempre falo isso com eles: “Que ironia, né, **o que eu desejei para vocês eu consegui**”. (C2GRADGF)

[05] (...) então, quando eu passava aqui na porta, eu admirava, falava: “**Ai, CEFET, um dia eu vou estar no CEFET...**” (...) mudou muito porque aqui é **um lugar muito bom e muito acolhedor, diferente do que eu pensava**. (...) aqui, assim, eu **estou maravilhado. O curso é muito bom**, os professores são muito bons. (C6GRADGF)

[06] (...) “**um dia eu vou ter a oportunidade de estudar aí dentro**”, engraçado como é a determinação da gente né, **o desejo em que você tem em busca o seu sonho** e eu queria fazer mestrado, tentei mestrado na Federal e não consegui e na Ufop também não. (...) então, **eu estou me realizando, quando eu decidi fazer o CEFET**, nossa, mas é, eu pensei, “vai ser um desafio, vai mais quatro anos” (C14GRADGM)

[07] (...) **entrar no CEFET pra mim foi um desafio**, né? (C16GRADGF)

O conteúdo dos excertos analisados sob a perspectiva dos imaginários de sonho/ idealização/ projeção remetem-nos, também, a um conceito cunhado por Ricoeur (2014), o qual afirma que, “ao narrar ou narrar-se, o sujeito empreende uma “visada ética”, que corresponde ao desejo de uma vida plena” (SILVA, 2016, p.152). É o bem visado pelo homem— visada da vida boa ou viver bem — que Ricoeur (2014) nos apresenta, com base em Aristóteles. Assim, os alunos ancoram-se, ao construir suas representações acerca da escola, ao imaginário, já cristalizado na sociedade, que representa o CEFET-MG como instituição de excelência: “um local onde a gente tem uma educação de alta qualidade (...) a gente sai daqui com uma formação boa, com capacidade pra enfrentar o mercado de trabalho”, local onde é importante estar para “se realizar como pessoa”. Ricoeur (2014), tomando como referência MacIntyre, utiliza a terminologia “padrões de excelência”, que são estabelecidos com base em imaginários; seriam “regras de comparação aplicadas a resultados diferentes, em função de ideais de perfeição comuns a certa coletividade de executantes, interiorizados pelos mestres e pelos virtuosos da prática considerada” (p.192). Os padrões de excelência representam aquilo que o indivíduo institui como ideal a ser alcançado e, ao que é possível perceber nos excertos, o CEFET-MG está entre os ideais almejados e atua como ponte para a conquista de novos ideais, ao passo que fornece formação de qualidade e de reconhecimento social. Os saberes de crença do corpo discente pesquisado acerca do que é necessário para que uma instituição de ensino seja considerada de qualidade fazem com o que o CEFET-MG se enquadre em tal padrão.

O sentimento de pertencimento pode ser identificado no excerto [03], em “escolhi o CEFET”. O papel deste ambiente na vida do aluno, os sentimentos e o valor criado por este indivíduo, que foi passado e validado por seus pares, contribuem para que ele cultive o desejo de dar continuidade à história, de pertencer a ela também. Em “a história que eu tive aqui no CEFET, que eu sou aluno desde que formei em noventa e sete”, o uso do signo “história” também nos remete à ideia de pertencimento e de continuidade, bem como revela o vínculo do aluno à escola, já que ele afirma ter uma história aqui dentro, uma trajetória.

Curiosamente, o excerto [05] aponta para uma direção diferente daquela sinalizada pelas demais falas. Ao afirmar que “aqui é um lugar muito bom e muito acolhedor, **diferente do que eu pensava**. (...) aqui, assim, eu estou maravilhado, é possível inferir que o enunciador parece ancorar seu dizer em um imaginário desfavorável no que tange à instituição de ensino, pois ele afirma que a escola é diferente do que pensava. Nesse caso, é possível estabelecer hipóteses quanto à representação de escola construída pelo aluno em questão. Possivelmente, essa representação está ancorada ao imaginário de ineficácia de instituições públicas de ensino, ou de incompetência do corpo docente, visto que esse ponto é ressaltado em seu relato acerca de suas impressões sobre o CEFET-MG, que é a qualidade dos professores da instituição. A investigação acerca da origem de imaginários e representações é uma outra vertente possível quando utilizamos como referência a Semiolinguística de Charaudeau (1999) e/ ou a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) Na presente pesquisa, atentamo-nos para as representações sociais e imaginários sociodiscursivos dos alunos acerca do CEFET-MG, não sendo o nosso foco a investigação do contexto de origem deles.

Em alguns momentos da fala dos alunos colaboradores, é possível notar o imaginário de instituição CEFET-MG como um ideal a ser conquistado e inatingível. Eles acreditam que esta escola é um lugar onde estão as pessoas de posses, que tiveram educação e formação melhores e de qualidade; enfim, onde estão os melhores. É possível identificar, ainda, dentro desse imaginário, signos-sintoma que nos remetem à ideia de baixa autoestima. No excerto [09], uma das alunas relata que foi graças à política das cotas que sua inserção nesse meio foi possível. Nas falas, a seguir, verifica-se que há uma crença limitante em que a escola é vista como elitizada, ou seja, é considerado como um espaço para um grupo específico. Tal imaginário, ou “tabu”, como denomina um dos alunos, só é desconstruído e reconstruído à medida que o aluno rompe essa barreira de acesso, tornando-se parte desse meio, seja por meio de uma política inclusiva ou pelo esforço próprio, pela dedicação ao estudo.

[08] (...) eu imaginava que o CEFET era **uma escola pra rico**. (risos). Então, **quem vai tá na federal é quem tem dinheiro**. (...) Primeiro **quebrou tabu de que aqui só tinha gente que tinha dinheiro**, né. (...) eu **me achei o máximo!** Nossa, **eu estou entre eles**. (risos). **Sou um deles agora**. (C3GRADGF)

[09] (...) eu... eu... eu quando eu entrei no CEFET e **eu consegui mais foi porque... por causa da cota entendeu** (sim) **mas fora isso eu não tinha passado não viu ... (olha) foi Deus mesmo** (C9EJAGM)

[10] (...) então, **eu sou de uma geração, que a educação é excludente, é elitista, mas hoje eu frequento o CEFET**, faço, tenho uma segunda graduação. (C14GRADGM)

[11] (...). o CEFET cobra mais, o CEFET, não são todos, não vou generalizar, mas **muitos professores acham que aqui é para quem não trabalha**, porque o nível de trabalho que é para se fazer em casa é muito. (C18GRADGF)

Ainda no que se refere à mobilização do imaginário de sonho, entendemos que emerge outra tipologia de imaginário, que é a do prestígio social, o qual está

associado ao reconhecimento do sujeito pelo outro. Nas falas a seguir, podemos detectar o imaginário de prestígio social associado à imagem da própria instituição, que é reconhecida como uma instituição pública escolar com ensino de qualidade. Assim, ao fazer parte desse corpo escolar, esse sujeito reverbera o reconhecimento da própria instituição.

[12] (...) é uma **instituição super reconhecida** né isso é perceptível **quando a gente vai procurar estágio a gente fala que estuda no CEFET, já é mais fácil** (C4GRADGF)

[13] (...) uma **instituição séria** né, **respeitada**, eu acredito que eu teria uma bagagem de conhecimento muito boa. (...) (C14GRADGM)

[14] (...) a **capacidade** aqui do CEFET é **excelente** porque que ver oh quando você fala em CEFET pros outros (sim é verdade quando você fala que tá no CEFET a pessoa que conhece ele, **até olha com outros olhos pra você** ...) (C10EJAGM)

Nos excertos [12], [13] e [14], podemos entender que o aluno percebe que seu reconhecimento como competente está diretamente ligado à instituição, já que esta é reconhecida socialmente como formadora desses profissionais. Assim, ao procurar o mercado de trabalho, sua imagem será associada à do CEFET-MG e, conseqüentemente, sua aceitação neste mercado será positiva. O imaginário de prestígio social vincula-se diretamente ao fato de o entrevistado ser um aluno da instituição.

[15] (...) pra mim, eu não sei se é nesse âmbito, mas estudar no CEFET é **status**. É nesse sentido, né? Sabe. **Quem é [nome de outra instituição de ensino]³? ninguém! quem é CEFET? Todo mundo sabe!** eu acho que é **status**. (C5GRADGF)

[16] (...) eu lembro que **eu tinha um certo status** assim **nossa você estuda no CEFET você é inteligente** (...) quando eu falo né que eu estou fazendo um curso né de graduação no CEFET as pessoas **nossa você é inteligente**. (C21GRADGF)

[17] (...) eu **valorizo estar numa instituição federal**. Eu já olho com outros olhos. (...) Mas, **aqui a gente vê que tem um outro glamour, um outro estado. Você fala que você é aluno do CEFET, nossa! – “Ela é a nerd”**. Eu nem gosto de falar com os meus alunos, tadinhos. Mas, assim, o dia que eles descobrem que eu estou fazendo Letras e estou no CEFET, eles pensam assim: “É a **maior CDF**”. – “Não sou, não, gente”. (C11GRADGF)

Nos excertos [15], [16] e [17], podemos perceber que a palavra *status* e *glamour* são estrangeirismos componentes de um campo semântico que sinaliza certo posicionamento do indivíduo na escala social, vinculado a uma espécie de reconhecimento e de valoração do sujeito. Nesse sentido, o estudante do CEFET-MG, ou seja, este aluno é reconhecido como parte integrante de um todo e, por isso, pressupõe-se que ele é altamente capacitado e deve ser reconhecido pela sociedade.

Podemos inferir que, quando o entrevistado afirma que a *instituição* tem nome, isso implica mobilizar um imaginário de seriedade, de credibilidade e de

³ Refere-se à uma escola estadual que fica na região do Barreiro, em Belo Horizonte. O sujeito colaborador busca apontar a tradição e o reconhecimento social que o nome CEFET –MG carrega e, portanto, torna-se um diferencial ser ou ter sido um aluno desta instituição.

qualidade construído em torno do nome do CEFET-MG. Esses imaginários implicam, ainda, outros imaginários acerca dos alunos que estudam na Instituição, sejam eles referentes ao aluno dedicado, estudioso, que passa horas estudando tal como pode ser observado nos signos-sintoma que elencamos a partir dos seguintes adjetivos: *inteligentes, nerds, CDFs*.

A partir dessas expressões qualificantes que figuram como imaginários acerca dos estudantes dessa escola pública de qualidade (lembramos que se trata de uma escola pública federal, diferente de uma escola pública municipal ou estadual), podemos inferir que há uma diferença entre as representações sociais de escolas públicas (municipal, estadual e federal) no que se refere à qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Novamente é possível identificar os *ideais de vida boa*, segundo Ricoeur (2014), tendo em vista que a aquisição de status — de visibilidade social —, também fazem parte da realidade que o indivíduo classifica como ideal. Uma realidade na qual ele é bem-sucedido e reconhecido pela sociedade. Nesse caso, estar vinculado à uma instituição reconhecida como o CEFET-MG significa ser valorizado, inclusive no mercado de trabalho. É possível perceber a força que o nome da Instituição representa, a ponto de o indivíduo praticamente anular-se, como é possível notar no excerto [4], e personificar a instituição: “**quem** é o CEFET?”. Os alunos valorizam de tal forma a instituição e atribuem a ela todo o sucesso acadêmico, bem como o sucesso profissional que eles têm obtido e poderão obter, e acabam por não reconhecer, ou demonstrar em suas falas, o quanto sua própria competência e esforço foram determinantes para ingressarem, permanecerem e concluírem seus cursos em uma escola, como o CEFET-MG.

4.3 AFETIVIDADE

A afetividade perpassa vários momentos dos relatos orais. Para Arfuch (2010), o campo da afetividade é indissociável da questão do valor. Assim, entendemos que esse tipo de imaginário se vincula diretamente à maneira como os alunos percebem os sentimentos desencadeados nas relações interpessoais e nas formas de tratamento que a instituição destina aos seus discentes. Mais uma vez, essa percepção de bem-estar estudantil pode ser correlacionada à “visada ética” ou “visada de vida boa”, conforme Ricoeur (2014). Há essa interlocução quando os sujeitos colaboradores reconhecem na instituição as formas de cuidado dedicadas a eles, podendo desencadear a sensação de felicidade, como se estivessem no lugar certo. Sentem-se bem tratados pelos representantes da instituição. Dessa forma, os sujeitos colaboradores conseguem expressar, em suas falas, o valor de ter apoio do corpo docente e, ainda, como é importante fazer parte de uma instituição que acolhe e protege como se fosse o seio familiar. Analisemos os excertos que seguem:

[01] (...) e... mas **estou feliz aqui, eu gosto dos meus professores**, eu adoro o meu curso... Eu nunca vi uma coisa assim... **um encaixe**. E eu penso da

seguinte forma: se Deus... Deus veio facilitando, ele... em nenhum momento me foi fechada uma porta. (...) e eu gosto muito do meu curso, **eu adoro os meus professores...** Sabe? **Eu gosto de estar aqui dentro.** E eu gostaria de ter mais tempo para participar de outros projetos. (C2GRADGF)

[02] (...) e **sinto uma aproximação muito grande com os professores aqui** (...) tô falando de verdade... dessa aproximação... porque é importante... **o professor reconhecer que essa pessoa é minha aluna entendeu?** e você vê a gente no corredor e faz questão de cumprimentar e faz questão de ouvir atentamente a dúvida do aluno e dar a voz pro aluno e isso é muito importante e isso eu percebo muito (C4GRADGF)

[03] (...) e eu **gosto muito do meu curso, eu adoro os meus professores...** Sabe? **Eu gosto de estar aqui dentro.** E eu gostaria de ter mais tempo para participar de outros projetos. Mas eu não tenho tempo. (C3GRADGF)

Os excertos [01], [02] e [03] são falas que remetem à relação afetiva com o corpo docente, com o curso e com a instituição. Por meio dessas colocações, os colaboradores parecem encontrar na forma como são tratados pelos professores, um motivo para se sentirem felizes e desejarem estar nesse lugar.

[04] (...) **CEFET é uma família mesmo, ele te protege.** A verdade é essa. Ele te protege para estar aqui. A questão das bolsas, é... nesse sentido assim, percebo isso como **um órgão que protege os estudantes.** (C5GRADGF)

[05] (...) a questão da vivência... **a convivência é muito boa.** Eu senti que no CEFET tem uma **harmonia muito grande** (...)mas aqui a gente tem muito essa harmonia entre o professor: “Olha, gente...” A coordenação passa: “Olha, gente, a gente vai ter isso. Olha, a gente tem vaga. Olha, a gente tem isso. Façam isso”. Então, aqui a harmonia é muito maior do que lá. Lá não, lá é muito autonomia. (...) **um lugar muito bom e muito acolhedor, diferente do que eu pensava.** (C6GRADGF)

Os excertos [04] e [05] são falas que remetem ao caráter social que a escola possui, considerando o contexto socioeconômico do corpo discente. Nesse sentido, entendemos que esses alunos parecem interpretar as políticas públicas (campo institucional) como demonstrações de afeto (campo pessoal). Esse tipo de tratamento mobiliza uma dimensão afetivo-social que faz com que a instituição seja considerada como um espaço de convivência harmoniosa e protetora que agrega a comunidade acadêmica. Assim, ao se sentirem acolhidos e parte integrante desse espaço, esses sujeitos tendem a demonstrar ou retribuir o afeto ali encontrado. Os alunos revelam a imagem de instituição humanitária, que se preocupa com a integridade do aluno, levando em conta questões socioeconômicas e atuando para amenizar as dificuldades (concessão de bolsas, por exemplo).

4.4) ENSINO/APRENDIZAGEM

Os imaginários acerca do processo de ensino-aprendizagem podem ser analisados de acordo com algumas questões que se destacaram: qualidade e ensino gratuito; visão de uma escola técnica/tecnicista; avaliação do quadro docente;

o sistema rigoroso de ensino e a infraestrutura oferecida pela instituição. O que recortamos das falas dos sujeitos diz respeito ao olhar avaliativo lançado sobre a escola. De acordo com Bertaux (1997), quando analisamos a narrativa do sujeito, nem todas as significações serão extraídas, mas, principalmente, aquelas que se mostram pertinentes ao objeto da pesquisa e que adquirem o estatuto de índices, ou seja, aquelas que assumem a forma como o indivíduo interpreta o mundo: são suas representações sociais. Nesse sentido, dispomos e discutimos os excertos relativos a cada uma dessas questões que apresentamos acima.

Com relação à qualidade de ensino proporcionada por uma instituição pública, verificamos, nas falas abaixo, as impressões que trazem os alunos:

[01] (...) vim pro CEFET por alguns motivos que a maioria das pessoas vem, primeiro que é **o ensino público de qualidade**, né... é o caminho da minha casa, eu moro perto da FIAT, e trabalho em Nova Lima, então passo aqui todo dia. A locomoção é mais fácil.” (C3GRADGF)

[02] (...) noh, **aprendi demais depois que eu entrei aqui no CEFET** (C1EJAGF)

[03] (...) a **falha é da gente mesmo, não é do CEFET**, acho que **oferece monitoria, o pessoal ajuda muito**. Mas a gente fica mais travado por causa do tempo mesmo..(C3GRADGF).

[04] (...) um local onde que a gente tem uma **educação de alta qualidade** seriedade em que assim (...) porque **a gente sai daqui com uma formação boa com capacidade pra enfrentar o mercado de trabalho** igual eu fiz (...) os professores são muito qualificados (C8EJAGM)

[05] (...) aqui, assim, **eu estou maravilhado. O curso é muito bom**, os professores são muito bons.(C6GRADGF)

[06] (...) olha, é interessante porque **é um curso que a gente não paga né, então já desonera bastante** (C7GRADGM)

[07] (...) façam o curso técnico primeiro é muito importante, e ainda mais aqui no CEFET neh que **a coisa é muito séria a escola é muito séria de ponta de qualidade** não tenho nem mais o que falar, todo mundo sabe que é bom, não precisa nem fazer muita propaganda não (C8EJAGM)

[08] (...) olha, **a nível de aluno, o do CEFET é melhor**. E, sem dúvida, aluno de instituição federal é melhor que aluno de escola particular sim. O nível aqui é outro. (C11GRADGF)

[09] (...) **do lado de cá, do CEFET, é mil vezes melhor**. O professor está aqui, claro é o emprego dele, mas dá para ver que ele está aqui, porque ele gosta de estar aqui, porque ele é muito apaixonado pelo que ele faz, pela educação. (C15GRADGF)

[10] (...) parte das hipóteses foram comprovadas, eu já sabia que **o CEFET tinha uma qualidade de ensino muito grande** (...) no CEFET **a base de formação que ele oferece é excelente**, (...) porque **o CEFET hoje te expõe ao que tem de melhor de conhecimento** que o ser humano tem com relação aquele assunto, o CEFET te dá aquilo tudo. A formação curricular dos professores do CEFET permite expor o aluno a esse tipo de realidade que o aluno está vivendo hoje. (C17GRADGM)

Com base na leitura dos excertos acima é possível retomar o estereótipo de tradição e qualidade atribuídos à instituição. No excerto [07], ao afirmar que “não tenho nem mais o que falar, todo mundo sabe que é bom, não precisa nem fazer muita propaganda não”, a aluna reforça a imagem de excelência que a comunidade compartilha em relação ao CEFET-MG: “**todo mundo** sabe que é bom”, não apenas os alunos, ou a comunidade acadêmica.

Em [09], é possível perceber que a instituição é colocada em um patamar elevado em relação às demais escolas: “do lado de cá, do CEFET, é mil vezes melhor”. Os cursos, o corpo discente, o corpo docente e o conjunto oferecido pela escola são altamente qualificados pelos entrevistados.

Ao longo da análise dos excertos [11] ao [15], foi possível rastrear representações sociais de CEFET-MG na qualidade de escola tecnicista, voltada para a área de Exatas. Essas representações coincidem com a realidade da instituição antes de sua expansão para a área de Humanas também. Desde 2009, o CEFET-MG passou a ofertar o curso de bacharelado em Letras, e expandiu a área para o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Nesse sentido, entende-se que há um conflito de representações. Existe a imagem de uma instituição de ensino tecnicista e voltada para a área de Exatas em confronto com um novo CEFET-MG, que abriu espaço para a área de Humanas. Spink (1995) denomina o processo de transformação das representações como representações arcaicas versus representações novas. Nesse caso, as arcaicas são aquelas que contribuem para a construção de uma imagem mais rígida acerca da escola, do ponto de vista das áreas de conhecimento oferecidas por ela (áreas técnicas, Engenharias, Exatas). Além disso, essas novas representações, construídas com base no contexto de ampliação das áreas, permitem a visão de Centro Federal de Educação Tecnológica mais próxima de uma universidade, já que teve seus cursos técnicos ampliados para a Pós-Graduação e para a área de Humanas e de Ciências Sociais.

[11] (...) eu pensava o CEFET só na questão de... engenharias da vida, né (C5GRADGF)

[12] (...) e realmente não sabia da existência de um curso de graduação no CEFET. Eu estava acostumado com CEFET Engenharia.(...)Superou as expectativas. Eu tinha a visão daqui de uma escola só voltada para o ensino médio mesmo, técnico. (C11GRADGF)

[13] (...) não... não... eu não tinha uma... impressão assim do CEFET... eu achava que era uma faculdade menor do que a UFMG né... tipo... e hoje eu... gosto daqui, acho aqui tranquilo e tal... (...) na UEMG tinha... os cursos voltados mais pra humanas assim... pra artes né... e o CEFET já é uma escola técnica mais voltada pra técnica né... e... a estrutura do CEFET fica é bem melhor do que da UEMG aqui tem uma ótima biblioteca, tem um espaço legal né... pra esportes, pra área de convívio. (C20GRADGF)

[14] (...) desde a educação básica eu sempre passava aqui, quando eu ia pro centro correr atrás das coisas eu olhava pro CEFET e pensava assim “pena que não tem o curso que eu gosto”, só tinha área de exatas né, a área de humanas praticamente não se tinha, “um dia eu vou ter a oportunidade de estudar aí dentro”(…) Uma instituição séria né, respeitada, eu acredito que eu teria uma bagagem de conhecimento muito boa. Quando eu entrei e vi que tinha curso de Letras, “uai, curso de Letras no CEFET?” Rs. “Uai, então agora é possível eu entrar.” (C14GRADGM)

[15] (...) eu comecei a pesquisar a parte de Mestrado, aí quando eu vi as linhas de pesquisa, aí eu vi que tinha o curso de Letras, mas “uai, tem curso de Letras e na linha de Educação?” (C14GRADGM)

Ainda no que tange aos imaginários acerca do processo de ensino-aprendizagem, podemos encontrar, também, uma tipologia de imaginário no que se refere ao corpo docente da instituição. Em algumas falas dos sujeitos colaboradores, podemos destacar como os professores são avaliados por meio da projeção de um *ethos*⁴ atribuído a esses profissionais. Assim, nos excertos [16] a [21], a avaliação por meio de signos axiológicos (ótimos, muito bons, excelentes) da imagem de si que os professores projetam é condizente à imagem de um profissional bem preparado [16], [19] e [20], comprometido com o trabalho e com os alunos [19], que gostam de fazer o que fazem [20].

[16] (...) os **professores são ótimos muito bem preparados** e sinto uma aproximação muito grande com os professores aqui.. (...) tô falando de verdade... dessa aproximação... porque é importante... o professor reconhecer que essa pessoa é minha aluna entendeu? e você **vê a gente no corredor e faz questão de cumprimentar e faz questão de ouvir atentamente a dúvida do aluno e dar a voz pro aluno e isso é muito importante** e isso eu percebo muito. (C4GRADGF)

[17] (...) aqui, assim, eu estou maravilhado. O curso é muito bom, **os professores são muito bons**. (C6GRADGF)

[18] (...) eu vejo o CEFET... (é) eu vejo o CEFET como essa anti-escola primeiro porque por causa dos **excelentes professores** que tem aqui dentro... entende... e::: em segundo... a educação aqui é ótima... entendeu (...). (C9EJAGM)

[19] (...)... e graças a Deus aqui no CEFET o que tem é professores **capacitados** eu acho que professores **com compromisso** ... (...) só coisa boa no CEFET e com relação aos professores o **nível dos professores aqui é excelente** (...). (C10EJAGM)

[20] (...) **a questão dos professores mesmo, eu sinto que aqui tem um ganho muito maior**, entendeu? Por que eu acho muito por ser essa questão porque precisa de concurso e os professores são **mais focados** neste meio acadêmico, **são professores que estudam muito**, eu vejo que é diferente. (...) do lado de cá, do CEFET, é mil vezes melhor. O professor está aqui, claro é o emprego dele, mas dá para ver que ele está aqui, porque ele **gosta de estar aqui**, porque ele é **muito apaixonado pelo que ele faz, pela educação**. (...) (C15GRADGF)

[21] (...) vão colocar **80% dos professores do CEFET são excelentes** (...) a capacidade aqui do CEFET é excelente porque quer ver oh quando você fala em CEFET pros outros (C10EJAGM)

Questões que se referem à necessidade de uma dedicação mais acentuada ao estudo, tendo em vista que a extensa carga horária dos cursos e suas implicações também foram identificadas na fala dos alunos. Assim, nas vozes do imaginário discursivo desses sujeitos, ser e fazer parte deste universo requer entrega e horas de dedicação ao estudo para corresponder à imagem de reconhecimento social da instituição como séria, e que exige uma resposta na mesma intensidade. São

⁴ O conceito de *ethos* é considerado a partir da imagem de si que sujeito projeta por meio do discurso (AMOSSY, 2013). Ainda na construção de si no discurso, pode-se observar uma “voz” indissociável daquele que a enuncia, manifestando-se numa multiplicidade de “tons”. Essa voz, no ponto de vista de Maingueneau (2008), não se refere apenas à oralidade, uma vez que pode ser percebida também nos textos escritos; e esse tom de *ethos* é construído não só pelo que o sujeito enuncia, mas ao que esse sujeito apresenta que o torna digno de confiança (tom como jeito ou maneira de se expressar, seja pelo tom de voz, pelos trejeitos corporal e facial, seja pelo comportamento como um todo). Portanto, o *ethos* é constituído a partir do lugar que o sujeito ocupa socialmente. Ele carrega consigo um “estar aí” e um “ser no mundo” que o torna confiável.

imagens mentais construídas e reforçadas pela fala dos entrevistados entre seus pares sobre a organização de um aprendizado estruturado para garantir a sua aceitação nesse meio, adaptando-se às suas regras e vencendo os próprios limites. Para pertencer a esse universo, dedicam-se horas a fio aos estudos, em busca de sucesso e reconhecimento. A instituição, para os alunos, é acolhedora, oferece boa formação e bons profissionais. Possui reconhecimento e status que os coloca em uma boa posição no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, é rígida e cobra a contrapartida de seu corpo discente, como é possível ver nos excertos que seguem:

[22] (...) aqui no CEFET eu não me sinto frustrada, porque eu aprendi também que você não pode buscar só na instituição. Nenhuma. **Você tem que estudar. Você tem que correr atrás.** (C5GRADGF)

[23] (...) CEFET é um **curso bastante puxado**. Porque **ele quer muita dedicação**. (C6GRADGF)

[24] (...) **a minha grade é muito pesada, ela é grande...** (...) a nossa grade, realmente, ela é muito grande... (...) **a carga horária também** que eu **acho extensiva**. Porque nós... eu tenho dois horários nos dois... geminados, né? Dois horários geminados no sábado, começa sete e cinco, entra e vai até às onze e meia... Crucial. (C2GRADGF)

[25] (...) **você tem que estudar, você tem que correr atrás** (...) tem muito mais recursos pra você esclarecer dúvidas, aqui os professores têm um horário reservado para atendimento, pode pedir pra eles (C5GRADGF)

[26] (...) eu **não achei que era tão puxado o curso de Letras**, porque eu achava que era mais tranquilo, mas... (C7GRADGM)

[27] (...) eu optei em estudar e eu não tenho uma vida assim muito social é trabalhar estudar e ajudar em casa no que for **é isso aí não tem muito lazer não quem estuda no CEFET sabe disso** (C8EJAGM)

[28] (...) **há muita cobrança, mas eu não acho tão rígido...** eu imaginava que... a faculdade... era mais uma festa porque todo mundo que eu conheço que faz faculdade sai quase todo dia. (C19GRADGF)

[29] (...) **sofre muito pra poder estudar porque é muita matéria pouco prazo muitas provas o tempo** todo campus um campus dois **é uma correria danada as vezes** com toda dificuldade, mas assim tudo o que eu passei de dificuldade valeu a pena, (C8EJAGM)

Outra tipologia de imaginários associada ao processo de ensino e aprendizagem pode demonstrar como os sujeitos colaboradores percebem a questão da infraestrutura da instituição CEFET-MG. Nos relatos colhidos, o conceito de infraestrutura fica restrito à sala de aula e aos equipamentos tecnológicos disponibilizados para o processo de ensino-aprendizagem:

[30] (...) pensar que a gente é focado em edição, mas **ilhas de edição** mesmo a gente tem pouquíssimas. **Laboratório** para fazer edição a gente tem pouco. E, aí, também, agora que a minha sala tem um **projektor** que fica lá o tempo inteiro. Mas, até o semestre passado, não tinha, e, aí eu fico pensando nas turmas que vieram antes e que também não tinham. Não que a aula boa é aquela que é sempre passada no projetor, mas eu acho que os professores precisam de **recursos multimídia**, até para prender a atenção dos alunos também. Entendeu? Por que só no papel não fica (...) aí, é difícil prender a atenção deste aluno só com aquela coisa tradicional... (C15GRADGF)

Na fala registrada no excerto [30], é possível interpretar que o aluno questiona a falta de equipamentos para que os professores consigam passar com mais eficiência os conteúdos, e que os alunos consigam assimilar melhor o aprendizado a partir do interesse que pode ser desencadeado pelas ferramentas tecnológicas.

[31] (...) tem uma **plotter** lá embaixo que a gente nunca mexeu nela, nunca nem viu ela funcionando, **como eu pego uma plotter, eu tenho que ver ela funcionando pra amanhã estar trabalhando numa editora**, laboratório só tem computador, hoje em dia qualquer aluno tem um computador leva pra escola e acabou, então **a parte estrutural do curso é muito fraca** (...) (C17GRADGM)

No excerto [31], o aluno, ao se referir a uma *plotter* (tipo de impressora de imagens em grandes formatos), questiona a não disponibilização desse tipo de equipamento que considera necessário para a formação profissional adequada. Assim, por se tratar de um centro de educação tecnológica, quanto ao imaginário relativo à infraestrutura, os sujeitos colaboradores demonstram que a inoperância dos equipamentos e a falta deles são fatores que podem prejudicar o bom aprendizado dos alunos, comprometendo, inclusive, o ingresso e o desempenho desse profissional no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, podemos inferir que todos esses imaginários e representações, apontados pelo grupo entrevistado, resultam em uma imagem acerca da instituição CEFET-MG que, em certa medida, vem sendo reproduzida no espaço social. Trata-se de uma instituição de ensino centenária, que, ao longo do tempo, conseguiu amalgamar-se na sociedade mineira, principalmente na belorizontina. Essa trajetória temporal da instituição pode ser comprovada pelos imaginários sociodiscursivos de tradição levantados nesta pesquisa.

Assim, podemos entender, por meio dos relatos dos sujeitos colaboradores, que alguns imaginários já impregnados em nossa sociedade são reforçados, à medida que outros são desconstruídos. Tal fato foi identificado, por exemplo, nas representações sociais de CEFET-MG na qualidade de instituição tecnicista, voltada para as áreas de Exatas. Essas representações perduraram enquanto o contexto sócio-histórico e cultural no qual o Centro esteve inserido de fato era marcado por essas características. A partir da expansão das áreas de conhecimento, foi-se desenhando um novo modelo de instituição de ensino que abrange diferentes áreas de formação. Dessa forma, as representações existentes foram criando espaço para novas imagens acerca do CEFET-MG (representações arcaicas versus representações novas).

Detectamos que esses novos imaginários afloram e ganham contornos quando esses sujeitos ingressam na instituição e experienciam a vida acadêmica,

percebendo-se como sujeitos no processo ensino-aprendizagem em um lugar que pode ajudá-los a construir o seu ideal de “vida boa”. Concluímos, também, que todos esses sujeitos apresentam imaginários de reconhecimento do CEFET-MG como uma instituição de ensino gratuito e de qualidade, com um corpo docente capacitado. Sabemos que as representações sociais são constituídas pelo conjunto de crenças e que têm como finalidade a interpretação da realidade e do mundo que nos cerca.

Nesse sentido, interpretamos, por meio da fala desses colaboradores, que o CEFET-MG se enquadra numa representação de escola ideal, lembrando que o sujeito individual ou coletivo é sobredeterminado pelas representações do grupo ao qual ele pertence ou deseja pertencer. Como as representações são as responsáveis por organizar os esquemas de classificação e de julgamento de um grupo social, permitindo-lhe mostrar seus estilos de vida aos outros; aos alunos do CEFET-MG, fizeram referência à escola como um espaço capaz de promovê-los socialmente, considerando-se as dimensões simbólica e ideológica das representações.

Ao filiar-se à instituição, na condição de aluno, o movimento de identificação se intensifica. Esse aluno passa a experienciar a própria realidade dentro da escola ancorado aos imaginários trazidos acerca do que é esse lugar e dá continuidade ao que iniciaram parentes e/ ou amigos, em momentos anteriores à sua entrada na escola. Há fortes indícios de que as representações sociais (positivas) desses alunos antes e pós-entrada no CEFET-MG tendem a ser mantidas e/ou reforçadas.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2013.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 1997.

BRANDÃO, H. H.N. *Introdução à análise do discurso*. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: <https://bit.ly/2Q6kY1O>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Disponível em: <https://bit.ly/32FnSgH>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CARVALHO, M. A. M. *Nilo Peçanha e a criação das escolas de aprendizes artífices no contexto da primeira república (eaas): 1910-1914*. IX Encontro de Pós-Graduação em História Econômica e 7ª Conferência Internacional de História de Empresas, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2K9jfoF>. Acesso em: 23 set. 2019.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG - *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: política institucional (2016-2020)*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. SALES, M. R. N. O. et al (Org.). Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. v. 2 (p. 94-136).

CHARAUDEAU, P. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. et al (Org.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG. 1999.

_____. *Discurso Político*. 2. ed.. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.

FRANÇA, J. L; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, vol. XXXIII, 4. ed., 1998, p. 871-883.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como outro*. 1. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, J. M. P. A. *Representações Sociais na Educação de Jovens e adultos: as vozes do protagonista*. 211 f. Dissertação de Mestrado. 2016. Belo Horizonte: CEFET-MG.

SPINK, M. J. (Org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

*O MODAL “PODER” E A VISADA ETHÓTICA COMO
ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA CONSTRUÇÃO DE
NARRATIVAS DE ALUNOS DA EJA NO CEFET-MG*

*Anna Gabriela Rodrigues Cardoso, Flávia Campos Silva
e Lílían Aparecida Arão*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*As fronteiras da minha linguagem são as
fronteiras do meu universo.*

(Ludwig Wittgenstein)

A linguagem abarca toda e qualquer expressão de pensamento do homem. É o que nos diferencia dos demais animais e que subsidia condições para que nos coloquemos no/para o mundo, estabelecendo e mantendo os vínculos que fazem de nós sujeitos sociais. Mais do que um simples instrumento de comunicação e/ou um meio de tradução automática de ideias, a linguagem é uma atividade complexa, cuja encenação resulta da articulação de diferentes competências.

De acordo com Charaudeau (2012), somos discursivamente competentes a partir do momento em que desenvolvemos certas habilidades, entre as quais ele destaca: a competência situacional, semiolinguística e semântica. Segundo o autor, só estabelecemos significação e produzimos sentido para nossos interlocutores, quando observamos a situação de comunicação em que estamos inseridos; a organização dos atos de linguagem e os mecanismos de encenação do discurso.

Assim, corroborando o princípio de que é pela competência discursiva que somos capazes de dizer sobre nós e sobre o mundo, explorar o discurso de “um sujeito que fala, constituído nas e pelas trocas linguísticas a que tem acesso, não pela introspecção, mas publicamente” (ARAÚJO, 2004, p. 19) pela maneira como ele constrói, organiza e encena seu dizer, parece-nos ser condição *sine qua non* para analisar as subjetividades desse sujeito.

Neste capítulo, temos a pretensão de verificar como alunos entrevistados pelo projeto “Memórias das trajetórias acadêmicas de alunos do CEFET-MG, Belo Horizonte”, cujas trajetórias escolares passaram pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), se valem tanto do verbo modal “poder” quanto da visada *ethótica* para construir representações e imagens de si e da instituição de ensino. Optamos pela investigação dessas ocorrências discursivas por entendermos que, por meio da modalização, seríamos capazes de apontar para formas de expressão dos sujeitos ao mesmo tempo em que, por meio da exploração do *ethos*, teríamos condição de investigar como se dá a construção de imagens discursivas no ato da enunciação.

Nossa escolha em relação ao material de pesquisa justifica-se pelo fato de que queríamos efetuar o recorte do corpus a partir da consideração de que os entrevistados elencados fossem de gêneros diferentes e apresentassem histórias, motivações e interesses outros no tocante tanto à retomada dos estudos por meio da EJA quanto no que dizia respeito à escolha pelo CEFET-MG para regressar à vida escolar. Nosso objetivo em relação a esses “critérios” baseou-se no entendimento de que a escolha por tais participantes ampliaria o horizonte interpretativo tanto em relação à análise das narrativas quanto em relação às construções discursivas em torno de si e do CEFET-MG.

MODALIZAÇÃO, UMA ASTÚCIA DISCURSIVA

Modalização é um recurso linguístico que relativiza o dizer por meio da própria linguagem. Refere-se a uma forma de se colocar no/para o mundo em que “o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante o enunciado” (KOCH, 2002, p. 72), apontando tanto para suas apreciações em relação ao conteúdo do seu dizer quanto para seus interesses enunciativos em conformidade com a situação de comunicação em que ele está inscrito. Trata-se, segundo Hoffnagel (2010), de um importante recurso para a produção de sentido, que pode ser usado para assumir, atribuir e/ou compartilhar a responsabilidade daquilo que está sendo enunciado.

Por meio da modalização, o sujeito assume uma postura capaz de revelar sentimentos e saberes, uma vez que ele traz marcas linguístico-discursivas de comprometimento ou afastamento na progressão da sua narrativa. De acordo com Charaudeau (2006),

a modalização é o meio de que dispõe o locutor-relator para expressar a atitude de crença para com a veracidade dos propósitos do locutor de origem. Essa atitude se reflete na escolha dos verbos que descrevem o modo de declaração (x diz, declara, informa, relata, anuncia, indigna-se etc.) ou nas diversas marcas de distanciamento (segundo, de acordo com, acredita, acha etc., ou o emprego do condicional), e depende do que se pode chamar de “posicionamento” do locutor-relator (CHARAUDEAU, 2006, p. 171).

A modalidade pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista. De acordo com Coracini (1991), podemos percebê-la pela hipótese sintática em que o “tratamento dado às modalidades considera as frases como objetos manipuláveis, cujo sentido pode ser previsto em língua” (p. 114-115); pela hipótese semântica que “limita-se ao estudo das proposições tomadas em sua estaticidade e inércia; preocupado, sobretudo, com o rigor de uma sistematização formal das proposições modais em língua e baseado na função representativa da linguagem” (p. 117) e pela hipótese pragmática ou performativa, que pode ser explorada pela articulação dos conteúdos proposicional e modal (STRAWSON, 1963), pela visada comunicativa (KERBRAT-ORECCHIONI, 1977) e/ou pela análise do “movimento dialético constitutivo do discurso” (ibid., p.119). E é sobre esta última que nos deteremos.

Tomada como atitude proposicional, a modalização pode ser classificada a partir de uma visada deôntica, epistêmica ou até mesmo afetiva. A modalidade deôntica refere-se ao sistema modal do “dever”, a condutas e a normas que relacionam a atitude do enunciadador ao grau de obrigação que se atribui à realização de certas ações (SIMPSON, 1993). A modalidade epistêmica aponta para uma função de avaliação do valor de verdade das proposições e subdivide-se, segundo Castilho e Castilho (1993), em asseverativa (em que o discurso não abre margem para dúvidas); quase asseverativa (em que se vê a abertura para outras possibilidades) e delimitadora (em que se percebe a imposição de limites

ao conteúdo da proposição). Por último, há os modalizadores afetivos que, divididos em subjetivos e intersubjetivos, expressam predicação dupla e simples, respectivamente, de modo a projetar as emoções do sujeito enunciador.

Não existem enunciados que não sejam modalizados. O que difere um enunciado de outro é apenas o grau de modalização manifestado, uma vez que o sujeito enunciador sempre marca o seu dizer, mesmo que não queira, imprimindo posicionamentos discursivos tanto em relação ao conteúdo da sua mensagem quanto em relação a seu interlocutor. Para a presente proposta de análise, interessamo-nos pela verificação de produção de sentidos e significados por meio da modalização do verbo modal “poder”. Tal escolha se deve ao fato de esse verbo estar posicionado entre os modais de amplas possibilidades em relação à produção de significados tanto no campo semântico quanto no domínio da força ilocucionária, além de oscilar entre as modalidades deôntica e epistêmica, que nos permitem verificar tanto aspectos relacionados à conduta do sujeito enunciador quanto ao valor de verdade por ele atribuído às suas proposições.

Além disso, o leque de possibilidades de significados e diferentes efeitos de sentido tanto no eixo deôntico quanto no eixo epistêmico compartilha com o interlocutor as hipóteses interpretativas para além do próprio enunciado, considerando também as condições de produção do discurso proferido. Tudo isso, acreditamos, prepara campo para a investigação da visada ethótica, momento em que pretendemos observar como se dá, efetivamente, a construção da imagem de si e do CEFET-MG pelos participantes da pesquisa.

Diante do exposto é, contudo, importante ressaltar que a modalização deve ser vista acima de classificações – ainda que nos apropriemos de categorizações para traduzir mais facilmente os sentimentos do sujeito do discurso. Na qualidade de um recurso linguístico-discursivo, ela deve ser vista essencialmente como uma prática de interação que, estabelecida por meio de uma modificação introduzida pelo locutor em nível de predicação, assinala um posicionamento do enunciador seja em relação à proposição, seja em relação ao interlocutor (MATEUS et al 1983).

SOBRE O ETHOS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NO ATO DA ENUNCIÇÃO

As preferências por certos modalizadores marcam a maneira como o enunciador autentica o seu dizer e estabelece sua relação com o mundo por meio de imagens e representações discursivas. Nesse sentido, articulado à construção da imagem de si, é por meio do ethos que o enunciador se legitima na condição de um sujeito credível, buscando provocar reações de adesão ao seu discurso no seu interlocutor. Segundo Amossy (2014), trata-se de um posicionamento em que o “enunciador deve se conferir, e conferir a seu destinatário, certo status para legitimar seu dizer: ele se outorga no discurso uma posição institucional e marca sua relação com um saber” (p. 16).

A construção da imagem de si está na relação com o outro, na troca, no jogo. Com isso, os elementos que perpassam a prática discursiva se modificam e podem se relacionar entre si e com outros discursos. Trata-se de uma negociação de sentidos estabelecida e fortalecida nas práticas sociodiscursivas por sujeitos inscritos nos mais diferentes espaços sociais.

De acordo com Maingueneau (2014), as expectativas em relação ao *ethos* são construídas a partir da consideração de que os enunciados pertencem a um gênero do discurso e veiculam posições ideológicas. E, considerando essa premissa, cabe ressaltar aqui a noção de estereótipo. Amossy (2014) chama a atenção para a prática da estereotipagem como uma “operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado” (p. 125) em que, poderíamos dizer, a relação do sujeito enunciatador com o meio e com as práticas sociais nas quais ele está inscrito resulta na construção de imagens inerentes às condições de produção do seu discurso.

Como os papéis de cada gênero discursivo são pré-estabelecidos, a construção da imagem de si sofre injunções de várias ordens. Contudo, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 122), o locutor pode “escolher mais ou menos livremente sua ‘cenografia’ ou cenário familiar que lhe dita sua postura (o pai benevolente face a seus filhos, o homem de falar rude e franco etc.).” Assim, os estereótipos corroboram a imagem de si e sua efetivação diante do público. Os autores afirmam que

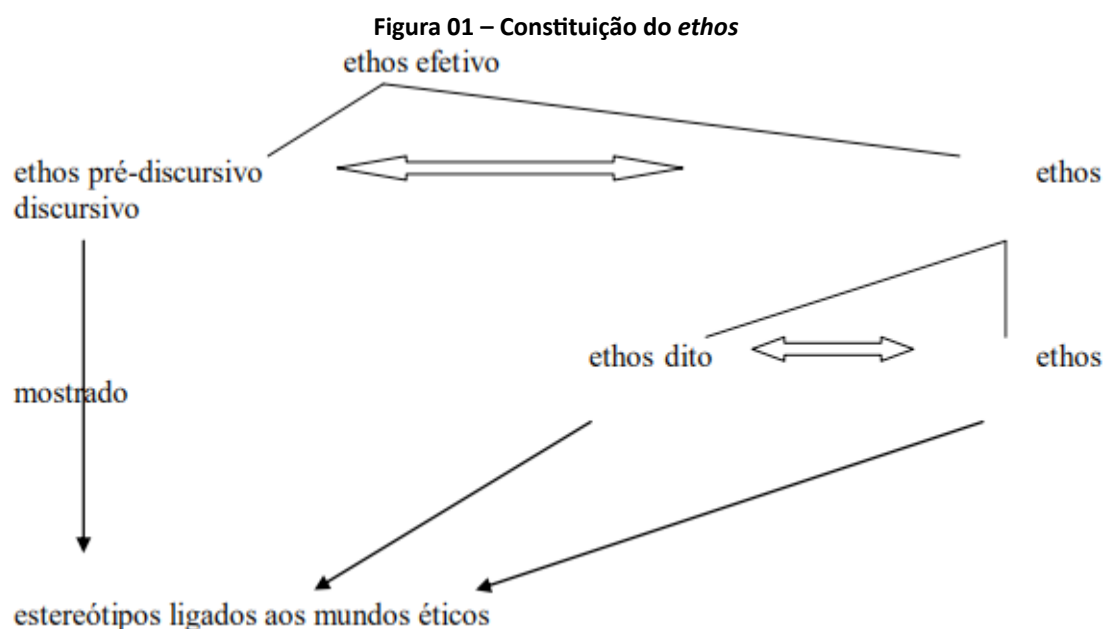
todo enunciado retoma e responde necessariamente à palavra do outro, que está inscrito nele; ele se constrói sobre o já dito e o já pensado que ele modula e, eventualmente, transforma. Mais ainda, o locutor não pode se comunicar com os seus alocutários, e agir sobre eles, sem se apoiar em estereótipos, representações coletivas familiares e crenças partilhadas. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 216)

Cumprir pontuar que a formulação do *ethos* não exige uma apresentação explícita de si, pois o modo de dizer e o envolvimento do sujeito com a cena discursiva já são capazes de apontar para representações de si e sobre si, isto é, “a apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais” (AMOSSY, 2014, p. 9). Além disso, é relevante dizer que uma postura implícita pode deter um poder de alcance muito mais efetivo que um posicionamento explicitado, pois os efeitos provocados pelo comedimento têm valor e força muito particulares e não podemos ignorar sua eficácia no estabelecimento e na manutenção da relação com o outro.

As representações sociais são construídas nas mais diferentes situações de comunicação e buscam validade no discurso, adaptando a apresentação de si às reações do público; àquilo que se acredita ser valorizado por ele (AMOSSY, 2014). Por isso, o que se fala e o que constitui o sujeito socialmente estão (re)construindo a enunciação a todo o tempo. Para Amossy (2014),

a função da imagem de si e do outro construída no discurso se manifesta plenamente nessa perspectiva interacional. Dizer que os participantes interagem é supor que a imagem de si construída no e pelo discurso participa da influência que exercem um sobre o outro (AMOSSY, 2014, p. 12)

Tomando esse cenário como referência, a interação entre o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo resulta na construção do *ethos* efetivo. O *ethos* pré-discursivo refere-se ao conhecimento prévio que se tem sobre o enunciador (saber este, comumente associado a algum estereótipo) e o *ethos* discursivo é resultado da articulação do *ethos* dito e mostrado; sendo que o primeiro aponta para referências diretas do enunciador; diferentemente do segundo, que remete a um referente ao domínio do implícito. Vejamos o resumo esquemático proposto por Maingueneau (2008):



Fonte: Maingueneau (2008, p. 19)

Assim, é por meio do dizer (*ethos* dito) e pelo tom e/ou a corporalidade (*ethos* mostrado, que dependerá do suporte de veiculação do discurso) que a imagem do enunciador é validada. Mais do que uma simples decodificação, a concepção de *ethos* está atrelada a uma interpretação subjetiva do comportamento pré-discursivo e discursivo do sujeito enunciador, porque considera a maneira de se colocar no/para o mundo desse sujeito, articulando múltiplos fatores associados entre si (explícitos e implícitos) por meio da convocação não apenas da razão, mas também de visadas pathêmicas.

No quadro teórico da Análise do Discurso (AD), o *ethos* diz respeito tanto à modalidade falada quanto à modalidade escrita. Quaisquer que sejam as formas de expressão desses sujeitos, eles constroem representações sociais e são fiadores do que enunciam em ambos os casos. Segundo Machado (2011),

seja como for, um ethos não carrega necessariamente em si a noção de “verdade verdadeira”, de representação da “essência” da pessoa: mas, se ele é algo que pode ser projetado como uma imagem, ele é mais que uma imagem: é o fruto mais ou menos consciente de uma construção linguageira, que envolve um determinado comportamento social (MACHADO, 2011, p. 63).

Dessa maneira, por meio da visada ethótica, o locutor se posiciona frente ao interlocutor projetando uma imagem de quem ele acredita e/ou quer ser. O caráter do ethos é, portanto, mutável, podendo variar de acordo com as condições de produção, o contexto sócio-histórico e, principalmente, de acordo com os interesses em negociação na arena discursiva. Cumpre dizer, contudo, que, ainda que um sujeito possa ser percebido por meio de vários ethe, é importante pontuar, conforme aponta Machado (2011), que essa mutabilidade não deve ser confundida com questões identitárias, uma vez que o ethos está relacionado ao pertencer do sujeito, ao “parecer”, e a identidade refere-se a sua constituição, ao “ser”.

ANÁLISE

Tanto o recurso linguístico da modalização quanto a noção a respeito do ethos estão inscritos no processo de enunciação e são depreendidos dos discursos proferidos pelo sujeito enunciador. É por meio do ato enunciativo que vemos o quanto as imagens e as representações construídas pelas escolhas discursivas dos participantes da pesquisa apontam para traços de suas subjetividades, formas de ser, estar e apresentar-se no e para o mundo.

Sobre a participante da pesquisa C1EJAGF¹, encontramos duas ocorrências do verbo modal “poder”. Uma que poderíamos classificar como deôntico-epistêmica e outra como epistêmico-deôntica, sendo ambas as recorrências modalizadoras, orientadas para o interlocutor e não para o conteúdo da proposição.

Logo que foi questionada sobre a possibilidade de falar de uma forma geral sobre sua trajetória escolar, a participante da pesquisa C1EJAGF prontamente se dispôs a compartilhar suas experiências de vida e enunciou: “posso, claro eu sempre tive muito incentivo da minha família de estudar sabe principalmente do meu pai (...)”. Vimos a colaboradora se posicionar frente ao interlocutor por meio de uma atitude incisiva que assegura a episteme do enunciado e nos permite classificar a presença do verbo modal “poder” como uma ocorrência deôntico-epistêmica. Além de C1EJAGF manter uma interação direta com seu interlocutor, ela ratifica sua capacidade de dizer sobre si com o verbo conjugado no presente do indicativo, modo que exprime certeza.

Em seguida, C1EJAGF compartilhou as imagens que tem do pai, reforçando a importância da sua família não só no contexto escolar, mas na vida como um todo. Uma imagem familiar positiva, criada a partir da evocação de memórias afetivas

¹ Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

especialmente sobre a relação do pai com os estudos, colocando-o como responsável até mesmo por “fazer” a mãe voltar a estudar. Para C1EJAGF, o pai aparece como um incentivador. Mesmo com uma postura rígida e exigente, a figura paterna é exaltada a partir da articulação de vários *ethes*, como o de perseverança, coragem e entusiasmo, características que, aliás, a impulsionaram a retomar os estudos pela EJA, uma vez que havia perdido o ano letivo anterior devido a problemas de saúde.

Ainda nesse cenário, C1EJAGF constrói uma imagem de si que convoca um *ethos* de obediência para se estabelecer. Ao dizer que o pai “pega muito no pé” e que isso foi o que a trouxe até aquele lugar (referência ao CEFET-MG), ela ressalta um caráter de submissão, como virtude, considerando como aspecto basilar para essa condição, traços da personalidade de um sujeito terceiro, o pai: “meu pai teve condição mesmo (olha) mas aí como meu pai incentivava muito pegou no pé eu acho certo (...) acho que isso me influenciou de MAIS... se eu tô aqui é por causa dele com certeza...”. Cabe ressaltar que além das representações discursivas que nos são entregues por meio do “dito”, é possível perceber que implicitamente (*ethos* mostrado) C1EJAGF aponta para uma relação de cumplicidade familiar quando o assunto são os estudos.

Em referência ao ambiente escolar, o discurso de C1EFAGF tece a imagem de uma estudante que valoriza práticas didático-pedagógicas favoráveis ao aluno e não exclusivamente voltadas ao cumprimento do conteúdo pragmático das disciplinas. Isso se dá em razão de a estudante afirmar que tais práticas interferem diretamente no desenvolvimento da vida escolar. A estudante também destaca ser uma preferência sua ao dizer que “eu eu gosto de simplificar tudo sabe”. Essa é uma das maneiras pela qual C1EJAGF parece reforçar um *ethos* de interesse, pois posiciona-se como alguém que está preocupada com a metodologia de ensino adotada, uma vez que a abordagem metodológica pode interferir diretamente em seu desempenho, desempenho este que ela parece prezar.

Quando o entrevistador solicitou a C1EJAGF que falasse sobre o papel do professor, com ênfase na realidade do CEFET-MG, a entrevistada discorreu sobre a importância do papel mediador desse profissional ao destacar sua presença e atuação como fundamentais no projeto de ensino de qualquer área. Contudo, imediatamente, a entrevistada deslocou o foco do sujeito professor e começou a contrapor áreas do conhecimento. Cursista do Técnico em Edificações, a participante da pesquisa ressaltou a relevância das Ciências Humanas a partir do ponto de vista de que ela “ajuda a gente a compreender o técnico... tipo uma literatura (olha) cê precisa saber LÊ (justamente) pra eu poder LER entendeu... eu vejo assim...eu não sei se eu tô certa...”. Nesse momento, ocorre ou aparece um enunciado cuja modalização poderia ser classificada como epistêmico-deôntica porque, ao mesmo tempo em que a enunciatriz marca o seu dizer com traços de apreciação, ela empreende uma tentativa de convencimento do interlocutor em relação ao caráter de verdade do seu discurso.

É trazendo à cena o ambiente da sala de aula que C1EJAGF convoca outras imagens e representações, agora, sobre seus colegas de turma e professores. A entrevistada assume a preferência em relacionar-se com pessoas mais velhas porque, para ela, essas pessoas são mais confiáveis. Ao ressaltar sua admiração e respeito tanto pelos colegas do período noturno quanto pelos professores, C1EJAGF evoca representações de incentivo e estímulo e os associa aos sujeitos evidenciados. Diz que, pelo fato de os colegas e os professores serem mais experientes, tanto no tocante às vivências pessoais quanto às profissionais, eles se tornam modelos de inspiração e fontes de motivação. A entrevistada diz ainda que não somente aceita as intervenções dos colegas nas práticas de sala de aula como gosta de que elas sejam feitas por reconhecer que “na prática, a teoria é outra”. É interessante notar que, assim como seus colegas mais velhos são posicionados como incentivadores por ela, quem ocupa esse locus de enunciação em relação aos alunos mais novos é ela.

Sobre a imagem tecida a respeito da instituição de ensino, a participante remonta a uma representação do CEFET-MG a qual foi formulada a partir de percepções familiares, pois todos os membros da sua família estudaram no Centro Tecnológico. Ela disse : “a gente é tudo CEFET”. Nesse sentido, a imagem dessa instituição é criada a partir de um ethos pré-discursivo que aponta para uma representação positiva do espaço cefetiano, já que ele é apresentado a partir da ênfase na boa relação que toda a sua família sempre teve com esse lugar.

Sobre as representações que C1EJAGF compartilha em relação ao CEFET-MG, percebemos que a instituição está posicionada para além do domínio escolar. Ela constitui parte da história da sua família; simboliza a segunda chance de seus pais (que retomaram os estudos depois de anos longe da sala de aula) e é sinônimo de acolhimento para a enunciativa que, em um momento particularmente difícil da sua história (fase da sua vida que, devido a um diagnóstico de diabetes e a acentuação de uma fragilidade física, passou por grandes dificuldades e perdas) enxergou no CEFET-MG a oportunidade de recomeçar.

Em linhas gerais, vê-se que o discurso de C1EJAGF é altamente modalizado. Percebemos na progressão da narrativa que, apesar de suas posições sociodiscursivas serem fortemente marcadas por suas opiniões, ela ressignifica o seu dizer em muitos momentos a partir do cuidado que tem de se colocar como alguém que respeita outros pontos de vista sobre aquilo que ela está compartilhando na entrevista. C1EJAGF constrói vários ethe a seu respeito, mas a imagem de si que vemos realçada é a de resiliência, claramente inspirada na imagem que a colaboradora tem de seu pai.

Sobre a entrevista com C10EJAGM, há uma narrativa com características diferentes da anterior, mas que ao mesmo tempo converge em certos aspectos com o discurso de C1EJAGF (a saber, a imagem construída sobre o CEFET-MG). Falando sobre pontos não convergentes, começamos pelo perfil deste participante

de pesquisa: um estudante egresso que retoma os estudos 27 anos depois fator, inclusive, alvo de recorrente ênfase durante toda a entrevista.

Ao ser solicitado que C10EJAGM traçasse um paralelo entre a realidade escolar de quando ele era um aluno regular e a realidade escolar atual, ele falou sobre a diferença de métodos de ensino e apontou para diferenças na relação aluno/professor. O entrevistado disse que as agressões físicas que sofria anos atrás (puxões de orelha, “reguadas”, safanões etc.), além de não terem causado algum dano a ele, mantiveram-no “no eixo”. Em seguida, ele fez um contraponto com o atual cenário de permissividade (termo utilizado com a ajuda do entrevistador) em que os alunos não só não são mais corrigidos como antigamente, como desrespeitam a pessoa de uma das figuras mais importantes da sociedade, que é, segundo ele, a do professor. Tais mudanças têm acarretado, segundo C10EJAGM, problemas para a escola, para os pais e para os próprios alunos. Ele convoca nessa construção discursiva uma imagem de autoridade do sujeito professor e sua importância não apenas na condução da questão comportamental, mas também no processo de ensino-aprendizagem.

O entrevistado reforça uma imagem de apego ao passado, trazendo à tona um posicionamento cristalizado socialmente, que pode ser aceito ou negado de acordo com as condições de produção dos discursos e o espaço social em que é defendido. Neste caso, C10EJAGM marca sua maneira de ver a relação aluno/professor em que o respeito é adquirido diante da repressão e, até mesmo, da agressão. Ele produz sentidos e, por meio de estereótipos, reforça imagens de seriedade e autoridade partilhadas entre ele e o sujeito professor. Cumpre dizer que essa partilha resulta em efeitos de legitimação do seu discurso e consolida vários ethe os quais o participante da pesquisa formula durante o seu discurso.

A representação do entrevistado sobre a atual configuração de ensino se embasa na ideia de que existem inúmeras facilidades dadas aos alunos e isso, segundo ele, tem contribuído para que os estudantes fiquem preguiçosos e/ou justifiquem suas omissões nos compromissos que precisam cumprir – e nesse momento ele faz referência explícita aos seus colegas da EJA. Conforme aponta C10EJAGM, mesmo conscientes de que a rotina de estudos para um aluno da EJA vai ser sempre mais difícil, já que a maioria dos cursistas não são apenas estudantes e já têm família, filhos e outras tantas responsabilidades, muitos fazem “corpo mole” para cumprir suas tarefas e obrigações. Vejamos, então, como ele se expressa sobre isso: “quando a pessoa quer mesmo ele (abre caminho) abre caminho e pra alguém que ficou muito tempo sem ir na escola tudo se ele assumiu esse compromisso de vim pra cá ele tem que ter essa responsabilidade... muitos professores falavam... eu até gostava de ver ... como eu posso citar aqui (pode citar) a A.E. .. a professora A.E. ela deu aquela ... aquela era a melhor sabe aquela ali .. ela sempre falava “gente cês não tão aqui obrigados não se você decidiu enfrentar isso aqui (ela é bem sincera) se você decidiu você tem que ir pra

frente ... professor não tem que adaptar a você não... se você decidiu você tem que sacrificar..”

A utilização do verbo “poder”, nesse caso, remete a uma modalização voltada para o conteúdo e não para o interlocutor. Vemos a construção do enunciado se voltar para o objetivo do entrevistado em relação a seu discurso, uma vez que os dizeres são formulados a partir de uma possibilidade epistêmica, situação em que ele fica desobrigado da precisão da informação. A imagem de si perpassa pela ação do outro, no caso, da professora citada por ele, que autoriza o posicionamento do entrevistado quanto ao papel da instituição/professor na vida dos estudantes. Além disso, um ethos pré-discursivo do enunciador estudante é evocado a partir dos relatos das vivências de C10EJAGM em sala de aula.

Vemos que representações do senso comum no processo de ensino-aprendizagem estão presentes na generalização que o participante faz sobre a postura estudantil, lugar no qual ele faz questão de marcar uma não condescendência, já que um dos ethe mais evidenciados no seu discurso é o de comprometimento. Ele traz suas crenças à baila e, por meio delas, parece buscar cumplicidade do interlocutor para validar seu discurso, ao mesmo tempo em que busca efetivar o ethos de um enunciador estudante preocupado com sua vida escolar e a de seu filho. Nesse cenário, o que o entrevistado faz, além de se posicionar como um bom aluno, comprometido e disciplinado, é começar a tecer uma imagem de si de bom pai, imagem esta delineada em todo o seu dizer a partir de então.

O enunciador segue seu discurso e, ao se posicionar contra a maneira como uma parcela de pais tem relegado a educação dos seus filhos a outras esferas, como a escolar. Ele ressalta a deonticidade do seu discurso e enfatiza um ethos de competência por meio do compartilhamento de uma vivência. Diante da não concordância com um diagnóstico médico – que atribuía ao seu filho de apenas 3 anos de idade uma intensa atividade cerebral que requeria o uso de medicação contínua –, C10EJAGM enaltece sua paternidade, corroborando o raciocínio primeiro do seu dizer em que ele é incisivo no posicionamento contra a ausência paterna na vida dos filhos. Ao dizer que se responsabilizava por acompanhar de perto o desenvolvimento da criança, ele ressalta uma imagem de autoridade paterna, por meio de uma indicação de capacidade que marca seu discurso – não apenas no eixo deontico, como também no eixo epistêmico –, pois ele alia à noção de habilidade, a possibilidade de uma outra conduta. Ele disse: “eu acho que se fosse uma avaliação de um psicólogo de um psiquiatra de um psicólogo que é ele tá mais capacitado pra essa avaliação eu poderia aceitar...”. Essa ocorrência, que podemos classificar em deontico-epistêmica, está voltada para o interlocutor porque, além de subsidiar interação, detém potencial para provocar reflexão, uma das principais características desse tipo de modalização. Uma reflexão que abarca o ethos de autoridade paterna e fortalece uma imagem de si, que é (re)afirmada pelo enunciador durante toda a entrevista.

Ele seguiu falando do filho e da importância da presença paterna no desenvolvimento dele e manteve a modalização orientada para o interlocutor na perspectiva deôntico-epistêmica ao dizer: “o dia que eu ver que essa hiperatividade dele vai tá prejudicando ele no desempenho de aprendizado eu acho que eu poderia tomar essa atitude (de medicá-lo)... então eu fui fazendo isso... hoje ele tá com 9 ano... e foi seguindo as etapa dele normais”.

Interessante notar que a atitude de determinação assumida pelo entrevistado em relação às decisões sobre a saúde mental e cognitiva do seu filho é suavizada por expectativas possíveis que, mesmo subordinadas a outros condicionantes, materializam a possibilidade de mudança de ponto de vista. Com isso, cumpre dizer que a deonticidade perde, de certa maneira, sua força ilocucionária, uma vez que é articulada, em segundo plano, um eixo de possibilidade epistêmica.

O posicionamento do entrevistado C10EJAGM em relação à instituição escolar é muito claro e marcado no ato enunciativo. As representações discursivas que ele convoca tanto sobre a figura paterna quanto sobre a imagem da escola e do professor estão muito bem estabelecidas no que se refere às funções e papéis sociais de cada um nos processos de educação e formação, respectivamente, conforme se pode ver no excerto a seguir. Ele disse: “porque se você não puder... não acompanhar o desempenho do seu filho na escola... pegar um caderno ... ajudar ele a fazer um para-casa (com certeza) a escola não tem ... professor não tem tempo pra fazer isso não (...) eu acho que é como eu te falei (sim) não existe esse negócio de não tive tempo... eu só não pude criar um tempo... criar tempo pra determinadas coisa... igual essas três filhas que eu tive (hum hum) eu muitas vezes fui omissa devido a muito trabalho tudo (sim) não que eu não pudesse dispensar... hoje eu vejo que eu podia dispensar um pouco umas duas horas...”

Vemos nesse excerto que o posicionamento no eixo deôntico atua como uma espécie de mecanismo que não apenas atesta um domínio de saber, como reitera uma postura comprometida em relação ao conteúdo proposicional do seu discurso. Por meio dessa construção e encenação discursivas, o enunciador traz à cena, mais uma vez, uma postura de autoridade e se compromete com o seu dizer, reiterando certa credibilidade para com o interlocutor por meio de escolhas modais de grande força ilocucionária. Estas colaboram com as projeções das ações discursivas do entrevistado, o qual assumiu a responsabilidade até mesmo pelas atitudes das quais ele não se orgulhava, e disse que faria de outra forma, reforçando o ethos de competência.

Nesse momento, ao mesmo tempo em que C10EJAGM se coloca como uma espécie de “superpai”, ele apresenta um ethos de arrependimento quando fala sobre não ter conseguido acompanhar a educação escolar das filhas do seu primeiro casamento. Tal imagem de si é construída a partir do que poderíamos considerar como uma espécie de ato falho, pois, imediatamente após a sua (suposta) reação emocional de lamento, ele busca amenizar sua ausência/omissão, ao dizer que à

época ele não tinha condições de acompanhar de perto suas filhas. Ele não deixa muito claro o que este “não ter podido acompanhar de perto” realmente significava.

A opinião de que a educação é responsabilidade dos pais, diferentemente da escola, que deve se ater ao ensino, reforça a importância da relação entre pai e filho, que parece ser o fio condutor da entrevista de C10EJAGM. Fio condutor este que não apenas conduz à trama narrativa, como contribui para o fortalecimento tanto da imagem de si de um pai exemplar quanto das representações que reverberam a afirmativa de que o ambiente escolar é o lugar do conhecimento e não o da educação no sentido comportamental. É já caminhando para o desfecho do seu discurso, que o participante resgatou um fato recente, em que seu filho fora advertido por má conduta em sala de aula. Desacreditando do ocorrido, ele relatou ter ido à escola conferir o que de fato tinha acontecido, já que até então nunca havia tido problemas dessa natureza. C10EJAGM, ao perceber que de fato o filho estava errado, compartilhou com o interlocutor que deu “carta branca” para o professor corrigi-lo. Por meio desse posicionamento, ele reitera vários ethe já evidenciados até aquele momento, como o de autoridade, potência e comprometimento.

No trecho que segue, o enunciador reforça uma imagem de quem está disposto a ter uma relação mais próxima com a escola do filho, ao colocar-se aberto ao diálogo com a instituição de ensino. Tal imagem é construída com o uso do modal “poder”, modalizador que marca tanto o comprometimento do participante da pesquisa no contexto familiar quanto no contexto escolar, conforme podemos observar no excerto: “aí pra finalizar eu falei pra porque ela achava que o comportamento dele na escola era a mesma coisa do comportamento dele em casa... e se ele era na escola daquele jeito em casa ele poderia ser do mesmo jeito não respeitar as pessoa (...) então ela questionou nesses comparativo comparar as duas (sim) mas eu mostrei pra ela que não era assim... que ele ele era daquele jeito ... ele é desse jeito (...) e eu falei com ela eu estou aberto a qualquer sugestão da senhora por parte da senhora ou de qualquer outro professor que tiver uma ideia que puder me ajudar porque ele tá aqui é pra isso eu trago ele e procuro ajuda por que o que a senhora puder me orientar pra mudar esse comportamento dele eu estou aceitando (...)”

A imagem que o participante da pesquisa C10EJAGM tem do CEFET-MG não se difere em grande medida à percepção do entrevistado C1EJAGF. Quando foi pedido a C10EJAGM que falasse sobre a instituição e compartilhasse suas percepções a respeito dela, ele fez 09 (nove) referências ao Centro Tecnológico em uma única intervenção de fala. Interessante pontuar que, curiosamente, foi se utilizando da mesma estratégia discursiva que introduziu o discurso de C1EJAGF, que o participante da pesquisa C10EJAGM conclui seu dizer. C10EJAGM se prontifica rapidamente a falar sobre a instituição escolar que o acolheu tantos anos depois de ele ter deixado os estudos. Ele disse: “posso... na minha opinião quem entra no CEFET é... tem que aproveitar.... como o V. o professor de escola falou

você tem que (vozes ao fundo da sala) como o V. o professor de História ele falou que cê tem que o aluno tem que aproveitar a o professor que tem ... a experiência que ele tem... a formação que ele tem ... e graças a Deus aqui no CEFET o que tem é professores capacitados eu acho que professores com compromisso ... tem exceções mas não vamos citar não vamos jogar coisa ruim não (risos) eu acho que a a maioria vence (sim) a maioria dos professores aqui do CEFET são excelentes ... você (obrigado C10EJAGM) você são ... vão colocar 80% dos professores do CEFET são excelentes (ah que bom) a capacidade aqui do CEFET é excelente porque que ver oh quando você fala em CEFET pros outros (sim é verdade) quando você fala que tá no CEFET a pessoa que conhece ele até olha com outros olhos pra você... (que coisa né C10EJAGM tem essa imagem né) é tem é graças a Deus tomara que melhora que nunca perca isso (hum hum) antes de entrar aqui eu já ouvia falar do CEFET... minha irmã estudou aqui fez um curso aqui... minha sobrinha estuda aqui... faz Letras... (ah que legal eu conheço a R.) só coisa boa no CEFET e com relação ao professores o nível dos professores aqui é excelente... os alunos tem que aproveitar isso..."

O participante se posiciona frente ao interlocutor por meio de uma atitude incisiva que assegura a episteme do enunciado, e nos permite classificar a presença do verbo modal "poder" como uma ocorrência deôntico-epistêmica. Assim como aconteceu com C1EJAGF, o participante C10EJAGM também mantém uma interação direta com seu interlocutor, e ratifica não apenas a sua capacidade de dizer sobre si, como aproveita a oportunidade para simbolizar o CEFET-MG como uma instituição de prestígio, e ele se orgulha de pertencer a ela. Segundo o entrevistado, todos os alunos deveriam valorizar o ensino de qualidade oferecido gratuitamente. Cabe ressaltar, aliás, que tal avaliação foi recorrente na maioria das 23 narrativas que constituem o corpus do presente livro.

No jogo das trocas simbólicas em que a comunicação é estabelecida, vimos ainda que a postura dos enunciadores era modificada de acordo com as reações do interlocutor. Ilustração para tal assertiva pode ser verificada nos momentos em que os participantes da pesquisa procuram adequar a encenação dos seus discursos para negociar sentidos e significados. Remontemos, por exemplo, ao momento em que C10EJAGM "abre mão" do ethos de autoridade para atribuí-lo à diretora da escola do seu filho e assume outras imagens de si, em uma tentativa por meio da qual, ao mesmo tempo em que parece querer amenizar impressões sobre a má conduta do filho pré-adolescente, parece querer não relacionar tal comportamento à educação dada ao filho em casa pelo pai.

Os estereótipos também são alvos de recorrências. C10EJAGM tece o real do seu discurso baseado em representações preexistentes, corroborando as imagens construídas por ele durante o desenrolar da sua narrativa. Diferentemente de C1EJAGF, que recorre aos estereótipos para reforçar, principalmente, a relação com o pai. Vemos o participante da pesquisa hierarquizar seus discursos e, com

isso, fortalecer representações sociais do senso comum – postura esta que detém potencial para aproximar a maioria das pessoas que terão acesso à entrevista, já que estabelece processos genéricos de identificação.

Resta claro também que um efeito pathêmico é instaurado na relação enunciador/interlocutor nas duas entrevistas. É possível perceber a visada pathêmica ganhar espaço na arena de negociação de sentidos. Notamos esse ganho de espaço nos momentos em que 1) tanto os enunciadores remontam a memórias que detêm certa cumplicidade e convivência com as experiências vividas pelo interlocutor, 2) quanto nos momentos em que o interlocutor suscita memórias afetivas por parte dos enunciadores para compor a trama narrativa. Assim, não apenas o *logos* e o *ethos*, mas também o *pathos*, são tecidos e articulados nas narrativas analisadas, de modo a trazer o interlocutor para perto e envolvê-lo na cena discursiva construída pelos enunciadores.

Por fim, identificamos uma necessidade de “parecer” dos sujeitos entrevistados. Essa necessidade produz efeitos no sujeito interlocutor que está para além do que simplesmente fazer sentir (efeito pathêmico). Nesse sentido, conforme aponta Charaudeau (2006), o estado de “parecer” acionado pelo *ethos* se manifesta por meio do “ser” desses sujeitos, que querem por intermédio de suas narrativas, “fazer fazer”, “fazer crer”, “fazer saber” e “fazer sentir”. Importante registrar ainda que outras condições externas ao ato de linguagem também são acionadas, a saber, a condição de propósito, levantada várias vezes pelos enunciadores para transformar o acontecimento em discurso, considerando os limites, interferências e direcionamentos do contrato de comunicação² do gênero “entrevista”.

Resta claro que a visada ethótica compõe as manifestações discursivas analisadas e, juntamente com o recurso linguístico do verbo modal “poder”, aponta para a visão de mundo dos enunciadores, subsidiando condições para que indiquemos possíveis interpretativos em relação à maneira como eles formulam suas subjetividades e as compartilham com outros sujeitos. À guisa de conclusões, podemos afirmar que ambos os participantes da pesquisa se valem de estratégias discursivas para construir imagens de si que são positivas e socialmente aceitas, e imagens que reforçam representações sobre o CEFET-MG como um lugar renomado e de prestígio, que oferece ensino público de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como expressamos nossas subjetividades não diz apenas sobre nós, diz também como vemos e nos relacionamos com o mundo. Na condição

² A expressão remonta a uma formulação estabelecida por Patrick Charaudeau (2008) que afirma estarem subentendidos em toda e quaisquer formas de comunicação humana acordos relativos à postura e discursos proferidos pelos sujeitos comunicante e interpretante em suas trocas linguageiras. De acordo com o autor, a entrevista é um gênero cujo contrato estabelecido se dá entre dois parceiros, de forma regulada e controlada, de modo que ambos construam seus discursos a partir da finalidade daquela situação de comunicação.

de prática social, as narrativas de vida participam dos processos de construção identitária, pois, ao nos colocarmos para o outro, abrimo-nos para a multiplicidade de outros saberes, outros olhares, outros “eus” e somos levados por um querer de mudança constitutivo, a redesenhar formas de ser e estar, que fazem de nós um completo sempre em (des)construção.

Se partilharmos da premissa de Lejeune (2008) que considera que “a vida de um homem pode surgir da narrativa do outro” (p. 114), vemos o quanto os participantes do projeto de pesquisa “Memórias das trajetórias acadêmicas de alunos do CEFET-MG, Belo Horizonte” compartilham imagens de si e representações que são construídas a partir de percepções de mundo do outro. Do outro “pai”. Do outro “filho”. Do outro “família”. Dos outros “eus”.

Os entrevistados articulam suas narrativas estimulados por memórias e discursos que atuam como uma espécie de ancoragem da realidade, pois estes produzem sentidos que levam tanto o enunciador quanto o interlocutor a “perceber a vida como uma unidade apreensível e transmissível” (ARFUCH, 2010, p. 254). Além disso, a ordem e a orientação das narrativas nos conduzem à constatação de que os posicionamentos discursivos nada mais são do que o resultado da injunção de várias ordens, operados a partir de movimentos dialógicos e vislumbres de inspiração que materializam modelos empíricos que vão apontar para quem dizemos ser.

Tomando esse quadro como referência, verificamos que os sentidos construídos na situação de troca, além de remontarem a um ato de comunicação, produzem efeitos de modelização (ARFUCH, 2010) e ampliam o horizonte de inteligibilidades a respeito de perfis de alunos da EJA. E se a identidade indaga a inscrição narrativa (BENVENISTE, 1989), podemos dizer ainda que as ocorrências enunciativas que analisamos não apenas subsidiam condições para respondermos às perguntas de pesquisa que justificam a existência do presente capítulo neste e-book, como também nos levam a repensar estereótipos e representações sociais formuladas pelos alunos a respeito da Educação para Jovens e Adultos. Por meio do compartilhamento de experiências pessoais, sempre únicas e detentoras de particularidades inigualáveis, não há como manter tais sujeitos apenas como parte do todo, vistos a partir do olhar da unidade, condição cujo próprio termo já aponta para uma perspectiva limitadora e reducionista das essências e subjetividades.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2014.

ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do Português Falado*. 2. ed.. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed.. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 3. ed.. São Paulo: Contexto, 2014.

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

FRANÇA, J. L; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Temas em antropologia linguística*. Recife: Bagaço, 2010.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Déambulation en territoire aléthique*. In: *Actes du Colloque du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon. Stratégies discursives*. Lyon, P.U.L., 1977.

KOCH, I.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rosseau à internet*. NORONHA, J. M. G. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, I. L. Histórias discursivas e estratégias de captação do leitor. In: *Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Diadorim*. v.10, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>>. Acesso em: 03 de jun 2019.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOUSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2014.

MATEUS, M. H. M; BRITO, A. M; DUARTE, I. S.; FARIA, I. H. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.

SIMPSON, P. *Language Ideology and Point of View*. London: Routledge, 1993.

STRAWSON, P. F. *Introduction to logical theory*. London, 1963.

*A ESCOLA EM MIM: NARRATIVAS,
PROJEÇÕES DE IMAGENS E RECONFIGURAÇÕES DE SI*

Leilane Tolentino Stauffer e Letícia Santana Gomes

REFLEXÕES INICIAIS: ESCOLA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

[...] não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos.
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
(A escola, Paulo Freire)

No país de Paulo Freire (1921-1997), filósofo e educador pernambucano, reconhecido internacionalmente, buscamos olhar para a escola como espaço de socialização do saber, como ambiente de construção crítica, e como meio de fortalecimento da cultura humana. Conhecido pelo pensamento pedagógico como postura política, Freire enfatiza em suas obras o objetivo maior da educação de mostrar e de conscientizar alunos à margem da sociedade das suas condições de oprimidos, e de estimular a luta a favor da libertação.

Na introdução do livro *Educação como prática da liberdade* (1967), o cientista político Francisco Weffort defende que o ensaio proposto por Freire tem como posição de relevo a visão da liberdade, concebida como

[...] a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a 'escola', autoritária por estrutura e tradição. (WEFFORT, 1967, p. 4).

Freire (1967) introduz a discussão a respeito da educação libertadora partindo da premissa da vida em sociedade. O autor defende que não é possível existir educação dissociada das sociedades humanas, nem do homem existir no vazio. Na visão de Freire (1967), o ser humano é o ser da integração e

a sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1967, p. 42).

A escola se insere nesse espaço de humanização e reconhecimento. Na ótica do filósofo, a busca por uma relação dialógica entre professores e alunos, pautada pelo debate e pela vivência, abre as portas da afetividade, favorece a compreensão da história e a construção de sentidos e liberta socialmente os indivíduos de opressões. Weffort (1967, p. 12), nessa perspectiva, considera que “o saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando”. Na concepção freireana, a função da escola se encontra também em ensinar o aluno a ler o mundo para que ele, então, transforme o mundo.

Partimos, assim, dessas premissas para refletir sobre as representações da instituição escola em narrativas de alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Como mencionado na introdução deste E-book, a partir de encontros iniciados no ano de 2015, o grupo de pesquisa *Narrar-se* esteve concentrado em leituras relacionadas a temas como trajetórias de vida, história oral e enunciação. Com o arcabouço teórico bastante operacional, realizamos entrevistas com alunos do CEFET-MG em diferentes níveis de ensino, técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e graduação.

Por meio de conversas gravadas em áudio com os alunos entrevistados, a partir de um roteiro semiestruturado, deparamo-nos com possibilidades de percursos analíticos relevantes para pensar as narrativas de si e a representação da imagem escola. Das 23 entrevistas transcritas pelos integrantes do grupo de pesquisa, realizamos um levantamento, após analisar cada relato. Destacamos nove depoimentos para compor o nosso corpus, com alunos do ensino médio, EJA e graduação.

Após iniciarmos nossas reflexões teóricas com as concepções de Freire (1967) acerca da escola, daremos sequência à exposição, encarando a escola como lugar autobiográfico. Arfuch (2013) reflete sobre esse lugar de memória e afeto que interfere nas construções e representações do eu. Na sequência, abordaremos categorias analíticas necessárias, a fim de olharmos para nosso corpus: a heterogeneidade, com trabalhos de Authier-Revuz (2004) e Maingueneau (2005), e os imaginários sociodiscursivos de Charaudeau (2007).

1 A ESCOLA COMO LUGAR AUTOBIOGRÁFICO

Conforme mencionamos, Arfuch (2013) reflete acerca das relações entre os lugares — espaços físico e temporal — e as relações intersubjetivas neles entretecidas, as tramas sociais e as afetivas vivenciadas pelos sujeitos, suas recordações e suas narrativas que são configuradoras das experiências e das memórias. Nessa perspectiva, os diversos espaços privado ou público onde habitamos constituem espaços biográficos investidos de afetos. Assim sendo, ao recordarmos, ao narrarmos nossas experiências, em primeira instância, evocamos uma temporalidade, um “arco existencial que se desdobra¹” (ARFUCH, 2013, p. 27). É então, na e pela narrativa, que podemos percorrer as estações obrigatórias da vida em um vai e vem entre diferença e repetição, o que, segundo a autora, distingue cada trajetória de vida.

O espaço biográfico, como Arfuch (2013) explica, poderia começar pela casa ou pelo lar, ou seja, no sentido forte de viver e de morar: estar no mundo, de ter um abrigo, um resguardo, um refúgio. A casa natal seria como o ponto inicial de uma poética do espaço, ao dizer de Bachelard (1965), “um modo de habitar onde

¹ Tradução nossa de: “arco existencial que se despliega” (ARFUCH, 2013, p. 27).

guardam a memória do corpo e as primeiras imagens que podem ser impossíveis para nos recuperarmos e que, por isso mesmo, constituem uma espécie de tomada mítica da subjetividade”².

Em relação à dimensão pública, a autora nos mostra como se pode pensar a cidade como uma trama textual, narrativa, em que metáforas, metonímias, e hipérboles se articulam. A cidade também invoca a inquietude, e é também o lugar de encontro com o Outro e em sua alteridade mais enfática — étnica, linguística, cultural, sexual³. Por isso, é possível, então, pensar a cidade como autobiografia, o que implica considerar as relações entre o espaço e a subjetividade, bem como as temporalidades disjuntas e as tramas sociais e as afetivas, configuradoras da própria existência.

Ao mencionar o termo “memória biográfica”, Arfuch (2013) oferece uma concepção de memória que é também familiar, traçada por lugares e momentos, a qual remete a outras memórias, com passados recentes, e que insistem na consciência coletiva. Essa memória é ligada a acontecimentos que podem ser traumáticos, e mais, vinculados à cidade de origem: placas, museus, memoriais, como marcas urbanas que podem significar momentos ou destinos trágicos, feridas de guerras, desaparecimentos ou, até mesmo a xenofobia. Arfuch (2013) cita essas marcas fortes entre a memória biográfica e a cidade, de modo geral, por retratar em seu corpus relatos de sobreviventes do período ditatorial argentino. Em nosso corpus, a escola está atrelada ao lugar próximo da própria casa, e que, em muitos casos, era o lugar onde se passava mais tempo. O lugar que deu origem às primeiras amizades, às primeiras incertezas, decepções e desafios da vida.

Observamos como o excerto da colaboradora C3GRADF, por exemplo, ilustra as relações entre os espaços, as temporalidades e as relações intersubjetivas vivenciadas pelos sujeitos, que são reconstruídas na narrativa autobiográfica, conforme nos mostra Arfuch (2013). Percebemos signos-sintomas axiológicos⁴ que concorrem para projeção de imagem da escola como um lugar de sacrifício, de luta e de desafio. Para conseguir terminar os anos escolares, tinha de conciliar o trabalho para o seu sustento e o da própria família. Ao demarcar a sua região geográfica, enfatiza no dêitico “lááá do Vale do Aço”, situando-a em um contexto de escola do interior e da zona rural. Percebemos que os problemas de mobilidade também são definidores de qual escola poderia estudar, e isso perpassa desde o ensino na zona rural, no interior, até em sua escolha no ensino superior, com o que é mais próximo de sua residência:

² Tradução nossa de: “un modo de habitar donde anidan la memoria del cuerpo y las tempranas imágenes que quizá nos sea imposible recuperar y que por eso mismo constituyen una especie de zócalo mítico dela subjetividad”. (ARFUCH, 2013, p. 30).

³ Tradução nossa de: “La ciudad entonces como lugar de encuentro con el Otro em su más rotunda otredad – étnica, linguística, cultural, sexual”. (ARFUCH, 2013, p. 31).

⁴ Entendemos os signos-sintomas axiológicos a partir das contribuições de Bakhtin, Miraux e Lessa. As expressões, ao serem aplicadas em uma prática social, recebem um filtro axiológico, assumindo valores.

Questão de mobilidade mesmo, porque morava, minha mãe, né, mora no interiorzinho, hoje lá já tem um ônibus da prefeitura que leva os meninos. Pega na porta e traz de novo. Mas isso há uns 15 anos atrás (sic) não existia. Então, pra gente estudar, a gente tinha que trabalhar na cidade grande... e aí ficava um ano trabalhando numa cidade, aí o serviço não dava certo, aí você tinha que trocar de emprego, aí mudava pra outra cidade, e isso interrompia de uma escola pra outra. Teve ano que eu fiz o mesmo ano letivo em três escolas diferentes, de tanto que mudava de emprego.

No trecho, observamos que a enunciadora enfatiza o contraste entre passado e presente, ao resgatar sua época escolar. A colaboradora mobiliza elementos linguísticos que sinalizam a afetividade nesse processo de recordação. Como acentua Arfuch (2013, p. 31), “[...] ao recordar, recorda-se uma imagem e a afeição que acompanha tal imagem⁵”. Percebemos, por exemplo, o diminutivo “interiorzinho” com a identificação de um lugar pouco acessível, projetando a imagem de uma educação inacessível a diversas camadas da sociedade, sobretudo em lugares mais distantes.

De maneira geral, em nosso corpus, é possível perceber recorrências quanto aos contrastes que os alunos do CEFET-MG estabelecem entre as escolas do interior e as dos grandes centros urbanos. Partiremos, então, das dicotomias colocadas sobre a escola como um lugar autobiográfico e que ocupa distintas configurações nas narrativas dos entrevistados. O espaço escola configura-se como: em zonas rural ou urbana, da capital ou do interior, perto ou longe da própria casa, de rico ou de pobre, público ou privado. Todas essas descrições surgem nos relatos dos alunos. Por isso, ressaltamos como o eu-aqui-agora ressignifica, em seus relatos, representações geográfica, social e política.

Nessa mesma esteira de reflexões, Arfuch (2013) ressalta a heterogeneidade marcada, conceito cunhado por Jacqueline Authier-Revuz (1982), e delineia para a autobiografia uma heterogeneidade que constitui “não só um eco polifônico de autorias diversas — histórias, arquivos, imagens, anedotas, diálogos de passagem — mas os investe afetivamente —poeticamente — na cadência e na modulação da própria voz”⁶. Assim, é possível delinear diferentes vozes que ressoam nas narrativas de cada enunciador. Estas vozes são demonstradas em diferentes passagens ou, como propõe Paul de Man (1984), pelos “momentos autobiográficos”.

Com essa discussão, salientamos as dimensões afetiva, moral e ética que perpassam as relações intersubjetivas vivenciadas na escola e reconfiguradas nas narrativas. Vale ressaltar a concepção dialógica que sustenta também as postulações de Arfuch (2013), ancorada nas contribuições da Teoria da Enunciação, de Benveniste, no dialogismo bakhtiniano, e em uma concepção de sujeito clivado e incompleto.

⁵ Tradução nossa de: “al recordar, se recurda uma imagen y la afección que conlleva esa imagen”. (ARFUCH, 2013, P.31)

⁶ Tradução nossa para: “no sólo restituye un eco polifónico de autorías diversas - relatos, archivos, imágenes, anécdotas, diálogos al pasar - sino que las inviste afectivamente - poéticamente - en la cadencia y la modulación de la propia voz”. (ARFUCH, 2013, p. 32).

Entendemos, então, ser importante discutir a relação do Eu com o Outro na narração, já que nos deparamos com o sujeito modelado pela linguagem e cuja dimensão é existencialmente dialógica. Por meio das teorias da pesquisadora francesa Jacqueline Authier-Revuz, aprofundaremos as discussões a respeito das heterogeneidades mostrada e constitutiva, operadores analíticos de nosso corpus.

2 A HETEROGENEIDADE NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO AO DISCURSO

A noção de o discurso ser atravessado por outros discursos possui um caráter formante. Segundo Authier-Revuz (2004), professora emérita de Linguística Francesa da Université Sorbonne-Nouvelle – STLED – Paris, todo discurso é heterogêneo. A autora propõe o conceito de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. O artigo inicial do livro *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido* da autora apresenta uma vertente da teoria enunciativa que estuda a alteridade no discurso.

Fruto de uma série de apresentações entre 1980 a 1982, o texto evidencia que as formas de heterogeneidade mostrada estão em negociação constante com a heterogeneidade constitutiva, já que esta se configura como premissa básica para a existência do discurso.

As formas da heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel, uma manifestação direta — mesmo parcial — da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da representação — fantasmática — que o locutor (se) dá de sua enunciação. (AUTHIER-REVUZ, p. 70, [grifos da autora]).

Ancorado no conceito do dialogismo do círculo de Bakhtin, o eixo principal do trabalho da autora se estrutura na defesa de que toda palavra remete a um ou a vários contextos a partir do uso social. Isso significa afirmar que toda palavra nos chega por meio de um processo de atravessamento, sendo carregada e habitada por outros sentidos. Maingueneau (2005), nesse mesmo sentido, critica análises consideradas estruturais que não abarcam a interdiscursividade. Sabemos que a identidade de um discurso não é voltada apenas para vocabulário e construção de sentenças. Como ressalta o autor, há uma “coerência global que integra múltiplas dimensões textuais” (MAINGUENEAU, 2005, p. 18). Não incluir essa dimensão significa deixar de lado o estatuto histórico dos discursos.

A fim de compreendermos as heterogeneidades, Authier-Revuz (2004) nos indica, primeiramente, os indícios das heterogeneidades mostradas marcadas. Caracterizadas por inscrever o outro no fio do discurso, elas se manifestam pelas formas linguísticas, identificadas nas frases nas quais o locutor projeta esse outro. Maingueneau (2005) caracteriza a heterogeneidade mostrada como perceptível

nos discursos. No discurso relatado, por exemplo, as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto designam um outro no ato de enunciação. No discurso indireto, o locutor desempenha o papel de tradutor, reconstruindo o outro e os sentidos com suas próprias palavras. Diferentemente, no discurso direto, “são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo — ou o espaço — claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples ‘porta-voz’” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12). Nessas duas modalidades, o lugar ao discurso de um outro é dado pelo locutor.

Outro exemplo da marcação da alteridade no discurso se relaciona à conotação autonímica, que se constitui como a presença de uma metalinguagem interna à língua. Ela é perceptível por marcas como aspas, itálico, entonação ou alguma forma de comentário. São palavras que estão inscritas no discurso e que recebem, em face do conjunto textual, o que a autora chama de um estatuto outro.

Authier-Revuz (2004) marca, ainda, a apropriação de discursos já existentes para construir outro discurso. De acordo com a autora, essa forma de heterogeneidade está presente “[...] em todas as formas de remissão a outro discurso já dito, campo muito vasto da citação integrada, da alusão, do estereótipo, da reminiscência, quando esses fragmentos são designados como ‘vindos de outro lugar’” (p. 16-17). Geralmente, a presença do outro, nesses casos, não é explicitada na língua por marcas unívocas. Trata-se da heterogeneidade mostrada não marcada. Só conseguimos identificá-la por índices em função do exterior e de nossos conhecimentos prévios. A autora pontua que

esse modo de “jogo com o outro” no discurso opera no espaço do ~~não explícito~~ não explícito, do “semidesvelado”, do “sugerido”, mais do que do mostrado e do dito: é desse jogo que tiram sua eficácia retórica muitos discursos irônicos, antífrases, discursos indiretos livres [...] (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 18).

Em contexto de diálogos, Maingueneau (2005, p. 33) reforça que “[...] a hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”. Diante dessas reflexões, entendemos que a heterogeneidade mostrada não corresponde a um espelho da heterogeneidade constitutiva do discurso, apesar de não ser também dissociada dela. O conjunto dessas perspectivas nos direciona também à concepção de que o sujeito é heterogêneo, fragmentado entre a consciência e a inconsciência⁷. Interessa-nos, assim, olhar para as entrevistas dos alunos, considerando a emergência das vozes sociais que se constituem e firmam heterogeneamente os discursos e as memórias a respeito da escola.

⁷ Além de fundamentar os conceitos no dialogismo de Bakhtin, Authier-Revuz (2004) alicerça seu trabalho nas contribuições da psicanálise de Freud e Lacan. Essa área de estudo se esteia num olhar exterior à Linguística. Pelo trabalho psicanalítico, os traços na linguagem ajudam a reconstruir o que foi esquecido. Esse percurso aponta para os traços do discurso inconsciente e nos conduz à afirmação de que “todo discurso é polifônico, consistindo o trabalho de análise em ouvir, ao mesmo tempo, as diferentes vozes, partes, registros da partitura ou da cacofonia do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 61, [grifos da autora]).

Com a entrevistada C1EJAGF, por exemplo, percebemos a tentativa de enfatizar o lugar de decisão e de comando do pai, servindo como porta-voz do discurso: “aí meu pai falou ‘oh ‘cê pode fazer o supletivo e aí a gente vê o que que faz’ ... aí eu estudei pro supletivo... passei...”. Com frequência, como veremos nas análises, mais à frente, a projeção do outro, feita pela enunciativa, relaciona-se à voz paterna como voz familiar de autoridade.

Outro ponto forte trabalhado por Authier-Revuz (2004) relaciona-se à interlocução. Segundo a autora, “todo discurso é *dirigido* a um interlocutor” (p. 41, [grifo da autora]). Essa afirmação nos aponta não exatamente ao receptor como alvo exterior de um discurso, mas à ideia de que o alcance da compreensão do receptor está incorporado à produção do discurso. Nesses termos, a autora explica que

o outro é, para o locutor, de qualquer modo, apreendido como discurso: mais precisamente, a compreensão é concebida não como uma recepção “decodificadora”, mas como um fenômeno ativo, especificamente dialógico de “resposta”, por um “contradiscurso”. Isso quer dizer que todo discurso é compreendido nos termos do diálogo *interno* que se instaura entre esse discurso e aquele próprio ao receptor; o interlocutor compreende o discurso através de seu próprio discurso. Visando à compreensão de seu interlocutor, o locutor *integra*, pois, na produção de seu discurso uma *imagem* do “outro discurso”, aquele que ele empresta a seu interlocutor. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 42, [grifos da autora]).

Considerar o interdiscurso, o atravessamento do eu pelos discursos de outrem implica, então, pensar nos imaginários veiculados por esses discursos. Assim sendo, dedicamos a próxima seção a uma breve apresentação do conceito de imaginários sociodiscursivos, cunhado por Patrick Charaudeau (2007).

3 OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS

O conceito sobre imaginários, amplamente abordado por Charaudeau no artigo *Les stéréotypes, c’est bien. Les imaginaires, c’est mieux*, publicado na França, em 2007, é utilizado neste capítulo⁸ a fim de nos apropriarmos do que o pesquisador denomina de imaginários socioculturais.

O imaginário manifesta-se na intersubjetividade das relações humanas, como resultado de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional, que se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário possui uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação. Esse imaginário pode ser considerado social, porque abrange um domínio de prática compartilhada (artística, política, religiosa, jurídica, educativa, entre outras). Logo, tornam-se coerentes as relações de conduta (CHARAUDEAU, 2007).

⁸ Discussão já iniciada em Santana-Gomes (2018).

Charaudeau dialoga com o conceito de representações sociais de Moscovici e de imaginários de Castoriadis, integrando-os, a partir de uma interdisciplinaridade focalizada, em uma problemática do texto e do discurso. Os imaginários, transmitidos por meio do discurso, podem ser assim estruturados: “saberes de “conhecimento” e “saberes de crença”. É a partir destes saberes que se organizam sistemas de pensamentos.

Os “saberes de conhecimento” tendem a ser uma verdade fora da subjetividade do sujeito, ou seja, repousam na existência dos fatos no mundo, na explicação dos fenômenos. Podem ser subdivididos em: i) “ciência”, que se baseia nos procedimentos de observação, de experimentação e de cálculo, a fim de que se aplique ao mundo de modo tal como ele é; e ii) saber de “experiência”, que também se baseia no mundo e constrói explicações sobre ele, mas não há garantia de serem provadas, portanto não possui procedimentos nem instrumentos. É como se um indivíduo que vivenciou (domínio do experienciado) pudesse compartilhar esse conhecimento sem ter um aparato científico.

A construção do “saber de crença” dá origem a outros dois: “revelação” e “opinião”. O de “revelação” supõe um lugar exterior ao sujeito. Neste lugar, uma “verdade” não pode ser provada nem verificada, apenas devem existir textos que testemunhem essa verdade, quase que transcendentemente ligados a um caráter sagrado, evocando valores. Diferentemente, os saberes de “opinião” se centralizam no sujeito que se apropria de um saber e o compartilha a partir de suas percepções subjetivas. Esses saberes são pessoais e partilhados, por isso podem ser subdivididos em opinião comum (tende a generalizar e pretende ser compartilhada, por exemplo, o ditado popular); opinião relativa (quando o sujeito se manifesta contra ou a favor de uma opinião coletiva (abarca valores identitários formados por um grupo social)).

É desses tipos de saberes que são compostos os imaginários. Jogando-se com essas categorias, há, muitas vezes, imbricações dos saberes, que podem ter proposições sobre o mundo. A questão dos imaginários pode não ser categorizada como verdadeira ou falsa; mas, para o analista do discurso, deve ser vista como um recurso que consiste em observar como esses imaginários devem aparecer nas falas e visões de mundo dos colaboradores.

4 A ESCOLA EM MIM: PROPOSTA DE ANÁLISE

Apresentando como corpus as nove entrevistas com alunos da EJA e da Graduação em Letras (Tecnologias de Edição) do CEFET-MG, partimos dos operadores analíticos, heterogeneidade mostrada e constitutiva e imaginários sociodiscursivos para nortear o nosso olhar sobre as questões relacionadas à imagem da escola nas narrativas de vida dos colaboradores. Alguns eixos são norteadores para estas análises, com destaque para as relações: i) escolas pública e

privada; ii) escolas do passado e ~~escola~~ atual; e iii) escola como lugar geográfico e de afeto. Em todas as entrevistas, partimos dessas relações recorrentes. Destacamos que algumas abordagens são mais acentuadas do que outras.

A entrevistada C1EJAGF⁹ descreve, primeiramente, o rigor da escola em que estudava, e enfatiza a escolha de seu pai em tirá-la de uma escola pública para colocá-la em uma escola privada. A entrevistada descreve: “foi um CHOque, né”. E repete: “Um choque de realiDAde mesmo!”. Assim, enfatizamos o saber de conhecimento —comprovado por ela e respaldado pela experiência na escola pública, — de que ela não sabia nem somar direito, contrariamente aos seus colegas da escola privada que já sabiam fatorar. Apesar de todo o esforço para se adaptar à escola, acabou por perder o ano devido à infrequência por causa da diabetes, doença que descobriu ainda jovem.

A entrevista da colaboradora 1 revela também um outro olhar a respeito da escola, em que o supletivo possui uma configuração própria e assume o lugar do ensino. Por uma sugestão do pai, a estudante tenta recuperar o tempo de estudo com o método do supletivo. Observamos, ainda, a referência à autoridade paterna na vida escolar de seus filhos:

aí o que que o meu pai fez... ele me matriculou no primeiro ano foi até ali na escola no Barreiro mesmo... escola era escola estadual (hum hum)... aí, eu fazia o primeiro ano à noite e durante o dia eu fazia pré-vestibular... (olha) ele pegou dinheiro que era da escola particular e pagou o pré-vestibular pra mim que pelo menos tinha um rumo na vida né... (hum) só que o que acontece... incrivelmente nesse ano quando eu fui prestar o pré-ENEM... que era o pré-vestibular... eu passei mal no dia do ENEM (oh meu Deus) por causa do Diabetes também (olha só)... aí eu não passei... só que o meu pai fez inscrição pra mim no CEFET esse ano... (hum hum) aí eu lembro só sei que eu não estudei muito pra prova aqui do CEFET porque não deu tempo (sim)... porque que tava em cima da hora... a única coisa que eu li foi o livro que pediram (...)

Percebemos que o lugar da escola para a colaboradora 1, também acentuado pelo pai, é de um lugar para tomar “rumo na vida”. Observamos que a enunciatória mobiliza imaginários acerca das escolas pública e particular. O valor econômico atribuído à escola particular, por exemplo, remete a um saber de que o dinheiro está sendo bem investido. Apesar de fazer o supletivo à noite, em uma escola pública, próxima geograficamente de sua casa, seu pai investiu em uma complementação para a filha em uma escola privada, colocando em questão a educação pública que é disponibilizada aos alunos brasileiros.

O relato a respeito das discrepâncias econômicas entre escolas pública e privada, e a demarcação de um lugar de pertencimento e não pertencimento, que nos remete à mobilização de um imaginário do CEFET-MG associado a uma escola elitizada, está presente em várias entrevistas e se destaca na fala da colaboradora 3, conforme o exposto a seguir.

⁹ Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

Eu imaginava que o CEFET era uma escola pra rico. (risos). A gente pensa assim, ó, sempre ouve falar que as pessoas pagam a escola particular dos meninos até o ensino médio, pra depois elas estudarem de graça na federal. Eu sempre ouvi isso. Aí você pensa assim: pô, o menino estuda a vida inteira numa escola particular, quem sou eu pra concorrer com ele num vestibular na federal? Então, quem vai tá na federal é quem tem dinheiro.

Percebemos a heterogeneidade mostrada, mas não marcada, quando a enunciativa mobiliza o imaginário de que somente os alunos de escola particular conseguem ter acesso a uma instituição federal, diferentemente daqueles que, como ela, vieram da escola pública. No entanto, percebemos, a partir dos próprios relatos, que essa discrepância foi amenizada com a implantação do sistema de cotas para estudantes oriundos de escola pública e para negros. Por isso, ressaltamos a escola também como processo de transformação social.

Ao descrever a sua entrada para o curso de Letras no CEFET-MG, a colaboradora 3 ressalta:

tinha um monte de gente da sala que veio de escola particular, é... gente que estudou a vida inteira numa escola só, então já tinha a base... e eu não tinha base nenhuma. Me virei nos 30 mesmo, na marra. E tô me virando até hoje (...)

O fato de ter estudado em um mesmo ano em até três escolas públicas diferentes, em zona rural, e com problemas de mobilidade e de educação de base, traz à tona, novamente, o imaginário da deficiência da educação básica.

De outro lado, o C10 constrói um discurso autobiográfico marcado pela nostalgia. Refere-se às escolas pelas quais passou sempre partindo da moradia como referência principal:

eu lembro... minha primeira escola Estadual (inaudível) que eu fiz do primeiro a ... do primeiro a quarta série... e::: de quinta a oitava eu fiz na escola lá no Santa Efigênia... depois eu fiz o primeiro e o segundo ano do ensino médio... o primeiro ano... o segundo ano eu parei... numa escola Coração Eucarístico é num bairro vizinho lá no bairro onde eu residio... aí parei de estudar ... voltei ... tem 27 anos que eu tinha parado de estudar...

Com o depoimento do colaborador 10, destacamos o esforço para retomar os estudos, já que, depois de um hiato de 27 anos, ele volta a estudar. A experiência do entrevistado mostra a quebra de uma ideia consolidada socialmente de que a escola é um ambiente destinado a pessoas novas. Ao reconstruir sua trajetória, o entrevistado destaca a relação forte da família com a escola. Ele ressalta que, quando era mais novo, não conseguia fazer essa associação. O tempo da nostalgia também pode ser percebido quando o enunciativo expressa o sentimento de arrependimento, devido a uma lástima pelo que não foi feito:

bom naquela época eu acho que falta de responsabilidade (tosse) porque eu tava morando na casa de minha mãe não tinha re... muita responsabilidade e depois quando a responsabilidade começou a vê que eu tinha que trabaLHAR...

comecei a namoRAR ... querer alguma coisa... (hum hum) me dediquei mais a ao trabalho (sim) e fui deixando o estudo pra lá porque achava que (...) que não ia me fazer falta ...mas eu tava enganado fez e ainda tá fazendo muita falta.

Observamos, no trecho, que o entrevistado mobiliza o imaginário da perda de tempo relacionada ao afastamento da escola. Esse imaginário é reforçado pela avaliação que o entrevistado faz, no excerto, a seguir.

estudar pra nós é tudo mais difícil... eu acho que a gente... que até estudo tem época, oh C. (hum hum), sua época de estudar foi aquela... se você passou dela... é tudo mais difícil... se você não teve aquele compromisso antes no seu tempo... agora se você quiser assumir esse compromisso é o dobro do sacrifício... então mas... a diferença de do estudo das escolas de antes e de hoje é isso... eu acho que não foi a escola que mudou foram as pessoas que começou (sic) a mudar... a escola eu acho que é um obstáculo... que é um um obstáculo desse jeito... o pai manda o filho pra lá já criando um obstáculo prum prum bom desempenho do aluno... você chegar e falar pro seu aluno “oh seu professor não pode isso não pode aquilo” cê dando autonomia... eu acho isso muito errado...

Percebemos o uso de adjetivos e substantivos axiológicos que caracterizam a escola já na vida adulta, como “difícil”, “sacrifício”, “obstáculo”. Apesar de voltar aos estudos depois de 27 anos, verificamos a marcação desse não lugar, por meio da frase “até estudo tem época... sua época de estudar foi aquela”, retomando um saber de crença de que há uma idade cronológica, que deve ser seguida, para se estudar. No entanto, a passagem do tempo e as necessidades atuais revelam que, mesmo que tenha sua subjetividade determinada por esse imaginário, o colaborador tenta assumir o compromisso dobrado na vida adulta, para conseguir se adequar aos novos tempos.

Com esse entrevistado, também observamos como, no conjunto das narrativas, os discentes constroem sentidos em torno da dicotomia escolas antiga e escola de hoje, em relação à postura dos pais — que, muitas vezes, substituem a educação de casa pela escolarização. Entendemos por escolarização práticas escolares desempenhadas pelas instituições de ensino. Elas são necessárias, mas configuram-se apenas como parte de um processo maior de educação, que compete à família. Exemplo disso é a interferência dos pais na condução desempenhada pelos professores em sala de aula. O colaborador insere a voz do outro, simulando a voz de um pai no cenário atual: “oh seu professor não pode isso, não pode aquilo”. Entendemos essa inserção como exemplo do discurso prescritivo, que geralmente circula nos ambientes escolar e familiar. No trecho a seguir, é importante salientar como o entrevistado mobiliza o imaginário de que o bom ensino deve resultar da união de esforços entre escola e família. Ele também reforça o imaginário de que cabe, em primeiro lugar, à família educar seus filhos, como o exposto no excerto a seguir.

achava que as escolas do bairro não eram boas... eu falei o que determina a qualidade de ensino é aquilo que eu te falei é o conjunto família e escola. Não adianta nem mandar meu filho pra escola se eu achar que a escola vai dar tudo pra ele (é verdade) educação... comportamento... conhecimento... não isso ... se você tiver esse esse acompanhamento com seu filho... eu acho se ele não tem escola ruim não tem é falta de atenção com os filhos... porque se você não puder... não acompanhar o desempenho do seu filho na escola... pegar um caderno... ajudar ele a fazer um para-casa (com certeza) a escola não tem... professor não tem tempo pra fazer isso não... ele... o para-casa... é para-casa não é para sala (risos) (tosse) então eu tive isso... essa experiência com meu filho... e eu sempre coloquei pra ele.

Como exemplificado, a responsabilidade pela difusão de valores pela escola, como é colocado de forma recorrente (saber de opinião), se reconfigura: aqui, o entrevistado destaca o papel da família como constituidor de valores e comportamento. Notamos o imaginário da necessidade de união entre família e escola para o bom desempenho escolar do aluno.

A quarta entrevistada componente do nosso corpus C11GRADGF, é graduanda em Letras (Tecnologias de Edição) e relata a sua experiência escolar com a EJA e sobre sua primeira graduação em Geografia.

(...) na minha família eu sou a primeira a ter um curso superior. Na minha família ninguém estudou. Eu sou filha de pai e mãe analfabetos, lavradores, meus irmãos nunca estudaram. Eu sou a primeira.

A característica fortemente marcada, logo no início da entrevista, demonstra o lugar de representação marcado pela aluna. Em sua família, ela é a primeira a ter um curso superior, e a única que estudou. Filha de pai e mãe analfabetos, lavradores, e de irmãos que nunca estudaram, representa o imaginário da filha letrada da família e relata: “era o sonho de meu pai”. Nascida no Vale do Jequitinhonha, conta que quem nasce nessa região de Minas Gerais vai lutando todos os dias com dignidade. Reforçamos, aqui, a relação proposta por Arfuch (2013) entre memória, lugar-tempo e atribuição de afetos.

Eu brinco que quem nasce... eu falo sempre lá na escola que quem nasce no Vale do Jequitinhonha vai lutando todo dia com dignidade. Não fica estabelecendo meta, que a gente sabe que é difícil. Eu até hoje eu te falo que eu não sei se estudar, graduar é uma realização ou necessidade. Necessidade porque eu tenho uma filha, necessidade por causa do mercado... Então, a gente vai fazendo, vai lutando com dignidade. Entendeu? Eu tenho certeza que as minhas irmãs que não estudaram, talvez até goste mais do que eu. Foi por falta de oportunidade. No meu caso, eu fui concluir o ensino médio já velha, depois que a minha nasceu, ela estava com... terminando o terceiro período, com sete anos, ingressando no primeiro ano, e eu vi da minha necessidade de estudar, pela minha necessidade e pelo mercado. Eu vi que eu precisava trabalhar e não podia ficar sem o segundo grau. E daí fiz EJA, emendei tudo e não parei mais.

Traçamos aqui uma reflexão sobre a necessidade do estudo, quando a enunciativa passa por uma digressão já na fase adulta. Em contextos de poucos recursos, a substituição dos estudos em detrimento do trabalho torna-se corriqueira, e quem consegue driblar esses impactos é reconhecido pela luta honrosa, por vencer a jornada dupla, por conseguir conciliar trabalho e estudos e, no caso da mulher, principalmente, por conseguir enfrentar uma jornada tripla, como mãe, assalariada e dona de casa. O imaginário mobilizado pela enunciativa se relaciona a um saber de experiência, pois quando relata sobre a falta de estudos das irmãs, por exemplo, sabe que foi por falta de oportunidade. Atrelada a sinalização ao imaginário da mudança, de novos tempos, a enunciativa pontua a necessidade de ter o segundo grau, visando a oportunidades de trabalho.

Por isso, C11GRADGF termina os estudos na modalidade de ensino EJA, que configura outro imaginário de escola, e está cristalizado no fato de terem pessoas mais velhas e com histórias de vida marcadas por desafios.

Nessa entrevista, a enunciativa parece ter considerado significativo, na reconstrução de sua trajetória de vida, os contrastes entre escolas da capital e do interior. Pelo saber de experiência, ela observa que o comportamento entre colegas e professores se distinguem. Observamos que uma possível concorrência é ressaltada, quando ela se refere às escolas da capital. Notamos a necessidade de adaptação da enunciativa em uma escola da capital, que é diferente das escolas do interior. Por fim, a entrevistada ressalta a relação de causa e efeito que ocorre quando existe o exemplo de pais que estudam, ao afirmar: “é automático para os filhos também estudarem”.

4.1 A escola e a memória: contrastes entre passado e presente

Em nossa quinta entrevistada C14GRADGF, percebemos o depoimento que resgata o período do regime militar como testemunho de época e a relação aluno-professor. A entrevistada pontua os contrastes entre sua época escolar e a atual. O papel social exercido por ela, de professora, formada em História, permite essa análise respaldada por um saber de conhecimento:

(...) eu sou uma geração dos anos oitenta, dos anos setenta, final da ditadura militar, então você, a gente tem aí o que, uma forma de ensinar em que o professor, é, é uma figura na qual se tem esse respeito, essa relação aluno-professor é muito distante, o professor mestre é o detentor do conhecimento e, não que isso seja negativo, né, mas a partir daí então essa escola hoje do século XXI, vou pensar assim, hoje eu sou professora eu estou na posição diferente e me choca, eu vou resgatar minha memória enquanto estudante, e há momentos em que eu tenho é, situações com os meus alunos de enfrentamento que me chocam um pouco e me assustam. Mas ao mesmo tempo, eu começo a refletir um outro lado da questão, eu estou em outro contexto. A escola de hoje não tem a ditadura militar ditando as regras, a geração, os jovens, eles estão inseridos em outro contexto, esse contexto também, eu falo em questão de família, e tudo isso muda o comportamento,

ainda bem que mudou. Eu estou dizendo que a minha geração foi melhor e mais bem sucedida, não, há pontos que eu digo que eu vejo como positivo, e ao mesmo tempo eu faço uma crítica ao jovem da minha época, né, mas é, e o que quase perdeu nessa educação, é, eu vou fazer aqui uma crítica em que o jovem hoje ele vê muito a oportunidade, é, houve até uma discussão entre nós professores, em que a visão de que quando você reprovava um aluno tinha uma educação elitista, ou seja, se eu não tivesse competência eu não ia frequentar uma escola pública, então, eu sou de uma geração que pra eu fazer o Ensino Médio tinha uma prova de seleção, então o Ensino Médio né, a educação do Ensino Médio era pra poucos, eu sempre estudei na região do barreiro então tinha poucas escolas que ofereciam a educação do Ensino Médio.

Destacamos, nessa passagem, o adjetivo axiológico “mestre” ao se referir ao professor em sua época. Percebemos uma heterogeneidade mostrada, mas não marcada, de um eu-aqui-agora reflexivo e com propriedade de detentora de um saber de professora. Também notamos outro eu, reconstruído na e pela narrativa, que remete à entrevistadora quando exercia o papel de estudante. A enunciativa mobiliza elementos dêiticos que a possibilitam contrastar as temporalidades: “ontem”, vivenciado, e o “hoje”, tempo da enunciação, do relato. Além disso, percebemos um tom nostálgico em seu depoimento — que não é romantizado — ao resgatar as regras do governo militar que repercutiam na educação. Na qualidade de professora de História, a colaboradora carrega um saber de conhecimento e analisa a educação como elitista em sua época. O Ensino Médio era privilégio para poucos. Ao pontuar a existência de vagas no Ensino Médio e a universalização do ensino, reflete a respeito de uma mudança positiva.

Percebemos que, em toda essa descrição, a entrevistada é orientada a partir dos valores, e dos saberes relacionados ao papel de professora que a enunciativa exerce no presente. A entrevistada expõe sobre a instituição escola e a relaciona à postura do aluno. Inferimos que, pelo fato de ser professora, ela ressignifica o contexto da relação de professor e de aluno — que antes era marcada pela distância, consequência da forma severa de posicionamento da escola com os alunos.

Nossa sexta entrevistada C16GRADGF, mulher, aluna de Letras, expõe, a partir do saber de experiência, a questão pouco aludida pelos outros colaboradores que integram nosso corpus: o *bullying*. Percebemos um discurso marcado pelas pausas para narrar as situações de agressão que presenciava na escola. Ao descrever situações conflituosas, a enunciativa constrói seu relato com grau de patemização¹⁰. A seguir, destacamos o trecho em que a entrevistada destaca esses episódios.

Eu estudei na Escola Estadual... tenho boas lembranças de lá, só que lá tinha muito bullying como, por exemplo, corredor da morte. Na hora que a gente passa, todo mundo chutando... teve uma vez que eu tive que inventar que eu tava grávida pra não ser... pra não receber chutes, né... e aí eu acabei migrando pra EJA, EJA do SESI (COB) e lá, lá é um ensino de primeira, lá eu consegui me

¹⁰ Efeito discursivo, caracterizado pela emoção, que compõe a tríade aristotélica do *ethos*, *logos* e *pathos*.

formar com dezoito anos, como se fosse o Ensino Médio. Eu consegui entrar com dezesseis, com a idade correta pra EJA, né, pra fugir desse ambiente da escola pública violento, né, era muito violento. E... eu gostava de lá, mas infelizmente nada é perfeito, né? E eu adorei o SESI. O SESI foi muito bom, eu estudei com pessoas lá mais velhos (sic), é, até colegas da minha idade mesmo, e... pessoas que já estão acostumadas a sentir na pele uma certa discriminação, não vai querer fazer isso com ninguém, porque sabe como que é, né?

Novamente, percebemos as marcações entre espaço físico, memória e afetos (ARFUCH, 2013) que permeiam a escola. A enunciativa sinaliza essa relação ao localizar, inicialmente, seu discurso, nomeando a escola e afirmando ter tido boas lembranças do lugar. Por outro lado, a caracterização da escola feita pela entrevistada é de um lugar violento. A colaboradora, ao descrever o local, recorre à conjunção “mas” e ao advérbio “infelizmente”, ambos com sentido de adversidade, após citar os poucos pontos positivos, chegando até se fingir de vítima para não ser agredida. Percebemos uma interlocução com o outro em seu discurso também nas interjeições e afirmações ao final da enunciação “né?”, como se a entrevistada solicitasse a convivência com o interlocutor (o pesquisador-entrevistador).

Às vezes eu me sentia constrangida, né, que os mais velhos de cinquenta, quarenta e cinco anos olhavam pra mim e “Nossa, mas o que é que essa ninfeta tá fazendo aqui?” né, e não tinha nada a ver ((riu)). Na época também, uma prima minha de dezessete anos tinha entrado pro SESI, né, também pra fugir da violência da escola pública na época. Muita droga, maconha, né, e... realmente eu fiquei com medo de me perder na escola pública.

Nesse contexto de violência evidenciado pela entrevistada durante o período em que diz ter estudado na escola pública, ela relata outro lugar que foi significativo no seu percurso de vida: o de vivenciar a EJA. No trecho destacado, ressaltamos a voz de um outro, como um porta-voz, que a interrogava sobre o fato de pertencer à EJA, o que nos remete a uma quebra de paradigma pela colaboradora, pois passou a frequentar essa modalidade educacional aos 16 anos, sendo a mais nova da sala.

4.2 A escola como propulsora de transformações

Em C20GRADGM, nosso sétimo entrevistado, ressaltamos o perfil de aluno que passou por diferentes escolas. Devido às atuações familiares, teve de mudar de cidade e, conseqüentemente, estabelecer vínculos em diferentes instituições de ensino. Ele ressalta a escola como lugar autobiográfico transformador:

Eu antes de entrar no colégio eu pensava, via o mundo de uma forma diferente e lá eu meio que realmente fui transformado... assim porque eu conheci realidades... que eu nunca imaginei... que elas existiam né eu vivia só na minha bolha... e lá eles me mostraram que as coisas não eram como eu pensava, e que ia ter muito gente diferente no mundo, na rua que as coisas são bem complicadas, DIFERENTES...

Nesse trecho, atentamos para um enunciador que avalia a escola como lugar de forte relação intersubjetiva, a qual permite ao aluno questionar o senso comum e passar a ter uma visão holística daquele ambiente vivenciado. Notamos a escola como lugar de desenvolvimento cultural e de cidadania.

Outro trecho que merece destaque na entrevista de C20GRADGM é o fato de ele ser o único que ressalta a escola pública como um ambiente de preparação para o ambiente acadêmico:

preparar o aluno para... a a universidade... e... então nós fazíamos seminários lá... tinha uma pesquisa que a gente fazia... durante o ano todo e aí a gente apresentava o seminário final sobre pesquisa e... e a gente desenvolvia... uns projetos lá e... foi bem parecido'''' e eu não tive muita dificuldades... pra chegar na universidade, e... eu não me assustei muito com os trabalhos e tal e já tava meio que acostumado, habituado a isso...

Destacamos como o enunciador parece considerar significativo o papel de uma escola que desenvolve uma metodologia que estimule seus alunos a almejar uma vida acadêmica. Reiteramos que tal prática, sobretudo de pesquisa e investigação, está atrelada ao saber de conhecimento, estimulado pelas instituições de ensino, com iniciativas que assumem um papel social e de desenvolvimento.

Em nosso oitavo entrevistado C22GRADGF, percebemos uma digressão fortemente marcada por sua trajetória de ascensão social. O aluno de Letras (Tecnologias de Edição) veio de Crucilândia (MG) e começou a ser alfabetizado em casa, ao ter contato com os gibis do irmão, nove anos mais velho que ele. O pai, pedreiro, teve um papel definidor para seguir os estudos. No trecho a seguir, o enunciador mobiliza um saber de conhecimento, ligado à revelação, **ao colocar** a religião como outro aspecto fundamental e imbricado em sua formação:

Meu pai ele era sacristão, era o único na cidade. Mudava o padre, mas o sacristão era... era eterno. Foi até enquanto ele quis. Porque a missa era em latim e ele era a única pessoa que tinha condições de ajudar o padre, então ele tinha uma, embora ele tivesse só o terceiro ano primário, mas aquele terceiro ano antigo que tinha uma estrutura muito compacta, aprendia de tudo. Então ele aprendeu latim com os padres, celebrando a missa. Então ele tinha assim a... A morfologia para ele era, ele tirava de letra, por isso... a formação das palavras, e daí essa coisa também, eu fui aprendendo isso aí com ele. Depois eu entrei aos sete anos. Na época, a gente começava na escola aos 7 anos. Entrei no primário, aí tinha lá um primeiro ano: novatos, eles chamavam assim. E tinha um primeiro repetente. O primeiro "novatos", era tipo uma alfabetização mesmo. Toda criança entrava naquele primeiro ano. Quando eu entrei, então como eu já sabia ler e escrever e lia, sem soletrar, sem dificuldade, aí já me passaram, me adiantaram para o primeiro repetente e assim eu fui, aí tinha admissão, admissão para o ginásio, escola pública lá, o ginásio era do padre.

Com essa entrevista, percebemos como o enunciador mobiliza o imaginário sustentado por um saber de opinião, ligado à revelação, associado à doutrina católica e muito atuante, ao longo da história, na formação das práticas educativas

brasileiras. Em diversos relatos, podemos observar que os enunciadores atribuem significação à influência de escolas particulares de cunho religioso na formação de suas subjetividades. E, esse colaborador, especificamente, se refere a um tempo em que havia a inserção do latim e de instrução didática aos fiéis. Portanto, observamos a forte marca da escola pela influência da própria igreja, detentora de poder e norteadora do tipo de ensino.

A aluna C4GRADGF é estudante de Letras (Tecnologias de Edição) e demonstra o seu processo de desconstrução de pensamentos conservadores, depois de entrar na escola pública e de ter contato com vários tipos de pessoas:

Com relação à qualidade de ensino, eu me recordo que eu estudei a maior parte do tempo numa escola particular. Só que era uma escola particular de interior... ela não era muito boa também... tipo, se for para comparar com as escolas públicas daqui de BH, tá no mesmo nível assim as escolas municipais e:: o que eu mais lembro da escola, assim que eu mais percebo é que a gente lá dentro, a gente aprende a construir muitos pensamentos assim que a gente acha que são naturais... que vem pra gente é:: como se a gente nascesse pensando assim... mas não é a gente vai aprendendo ouvindo os coleguinhas... dentro de casa... vai aprendendo a construir pensamentos que:: ... às vezes ajudam a manter a sociedade conservadora e tal... no ensino médio eu comecei já a perceber uma diferença que eu fiz o final do terceiro ano numa escola pública e lá eu percebi uma diferença que mesmo que as pessoas fossem menos... com um menor poder aquisitivo... é:: qualidade de ensino... não tem como comparar a qualidade de ensino da escola pública que eu estudava... era muito pior do que a escola particular... nesse sentido era muito pior, mas ainda assim os alunos... alguma coisa lá dentro fazia com que:: os alunos tivessem um movimento político muito maior... reivindicações sociais... esse tipo de coisa... foi no terceiro ano que comecei a me desconstruir assim diria... desconstruir esses pensamentos conservadores... então, eu percebo que mesmo mesmo tendo uma qualidade de ensino me... é... Matemática... Português... que seja inferior... é:: tem uma desconstrução por parte dos alunos... muito maior na escola pública... acho que talvez por conta da vivência deles também em casa... nas favelas... a escola tinha no interior um nível de ensino pior né

Nesse trecho, observamos que a enunciadora, fundamentando-se em saber de opinião, mobiliza um imaginário que representa as escolas do interior como sendo inferiores às da capital. Segundo a colaboradora, no interior, não pagam bem aos professores, não há concorrência. Além disso, a enunciadora sinaliza, no fio do seu dizer, que o contato com uma heterogeneidade tanto humana quanto discursiva — nas escolas particular e pública e no cursinho — foi decisivo para seu processo formativo. Colocamos em pauta a relação do cursinho como um prolongamento do que representa a escola e a antecipação ao ambiente acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressaltamos na introdução desta pesquisa, Freire (1967) analisa a relação dialógica entre professores e alunos, ancorado em discussões, diálogos e

vivências, que abrem as portas para a afetividade. Chamamos atenção para essa afetividade, um traçado comum nas narrativas dos alunos entrevistados.

Nas narrativas, observamos que as imagens projetadas da instituição escola são entrecruzadas com momentos da vida dos entrevistados, construindo autobiografias. Percebemos, ainda, as representações de escola como lugares de afeto, de luta, de cidadania, de transformação, bem como de memórias marcadas por críticas ao ensino —pelo ambiente das primeiras adversidades e pelas batalhas enfrentadas e conquistadas. Nessa perspectiva, a escola é legitimada como lugar autobiográfico de origem, de afeto, de memórias e de uma reconfiguração de si.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. La mirada como autobiografía: el tiempo, el lugar. In: *Memoria y autobiografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2013.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER H. (Dir.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007. p. 37-54.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LESSA, Cláudio. Análise de autobiografias de alunos da Educação de Jovens e Adultos: ética, estética e alteridade. In: MACHADO, Ida Lucia; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; MENDES, Emília. (Orgs). *A transdisciplinaridade em Estudos de Linguagem*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 125-142.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírío Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE SABERES DE
CONHECIMENTO, DE CRENÇA E IMAGINÁRIOS
SOCIODISCURSIVOS EM NARRATIVAS DE VIDA DO CORPO
DISCENTE DO CEFET-MG: PROEJA E GRADUAÇÃO EM
LETRAS

Cláudio Humberto Lessa

INTRODUÇÃO

Neste estudo, visamos analisar de que maneira as narrativas dos alunos do PROEJA-CEFET e dos alunos da graduação em Letras sinalizam a manifestação do dialogismo, princípio constitutivo do sujeito, da consciência e dos discursos, segundo o filósofo russo Mikhail Bakhtin, a partir do exame de índices linguístico-discursivos que revelam o atravessamento dos sujeitos-alunos pela alteridade, pelos discursos do (s) outro (s)¹: professor, família, figuras parentais, saberes de conhecimento e de crença, cf. Charaudeau (2006). Além disso, buscamos refletir sobre os fatores motivadores que esses alunos consideram como necessários para uma aprendizagem significativa nos cursos que fazem nesta instituição.

Em outros trabalhos, cf. Lessa (2013), ancorando-se em Bakhtin e na Teoria da Enunciação, tem defendido que o sujeito, ao produzir uma narrativa de vida, encena uma auto-objetivação, uma possível versão de si mesmo a partir das experiências vividas, processo no qual e pelo qual, por meio da linguagem e da língua, um eu-aqui-agora, em uma das instâncias de enunciação presente, a partir de um determinado objetivo comunicativo, retórico, de ordem (in) consciente, a partir de um gênero discursivo-textual, desdobra-se, projeta um eu-lá-antigamente², uma personagem de si mesmo. Nesse processo, o sujeito efetua, segundo Bakhtin (1997), ao mesmo tempo, um ato estético e ético: estético, porque busca ordenar, dar coerência, atribuir sentidos às suas experiências, aos seus atos, aos seus discursos por meio da língua e/ou de outros extratos semióticos que integram a linguagem humana; ético, pois avalia a si mesmo como um outro e a outrem.

A fim de observarmos essa dimensão, a um só tempo, ética e estética nas narrativas de vida, os índices pelos quais os enunciadores avaliam a si a outrem, o seu atravessamento pelos discursos do outro, baseamo-nos em alguns conceitos da Teoria da Enunciação, a partir de Benveniste (1989): i) aqueles que integram o Aparelho Formal da Enunciação (os elementos dêiticos, os índices de ostensão, os índices de espaço/tempo); ii) as noções de modalização/modalidades, subjetivemas³ e iii) o conceito de dialogismo.

Buscamos mostrar de que maneira, ao tentarem (re) construir experiências que lhes foram significativas em suas trajetórias escolar e acadêmica, os sujeitos que compõem o corpus da pesquisa do grupo Narrar-se CEFET-MG, sinalizam, ora concordância a valores, a saberes de conhecimento (teóricos e de experiência), a

¹ Authier-Revuz (1998), ao dialogar com a noção de dialogismo de Bakhtin e com a teoria lacaniana, define dois tipos de alteridade, o outro, com “o” minúsculo e o Outro, com “o” maiúsculo; o primeiro refere-se aos discursos sociais, às vozes, às ideologias que constituem o sujeito, refere-se ao dialogismo bakhtiniano; o segundo, ao conceito de inconsciente lacaniano. Em trabalhos anteriores, desde o mestrado, em 2001, tenho trabalhado, sempre, com análises que visam observar a manifestação do outro, com inicial minúscula, em diversos discursos: políticos, da informação e, mais recentemente; desde 2011, em narrativas de vida de alunos da Educação de Jovens e Adultos e em outros discursos produzidos em outras práticas sociais.

² Termos cunhados por Miraux (2009).

³ Mais adiante explicaremos esses conceitos ilustrando-os com trechos do corpus.

saberes de crenças (ideologias, doutrinas ou opiniões); ora discordância, refutação, críticas a tais saberes, construindo, assim, representações diversas acerca, por exemplo, do ensino da gramática, da aula de Língua Portuguesa, das atividades didático-pedagógicas que eles julgam que foram motivadoras ou não, entre outras; aspectos que escolhemos para evidenciar neste capítulo.

Organizamos o presente capítulo da seguinte forma: i) apresentamos algumas reflexões sobre a emergência das narrativas de si no panorama das ciências sociais e sua relevância no processo de pesquisa-ação; ii) propomos breves considerações acerca da noção de narrativa de vida, sua emergência na Análise do Discurso, a partir de uma visão construcionista do fenômeno; iii) procuramos mostrar como os sujeitos colaboradores sinalizam, no fio de seus discursos, o processo de desdobramento do sujeito, da avaliação de si e de outrem a partir do agenciamento dos índices de subjetividade; iv) apresentamos os conceitos de saberes de conhecimento e de crença, a partir de Charaudeau (2006) e sua relação com a noção de imaginários sociodiscursivos e, por fim, v) elencamos alguns dos imaginários mobilizados pelos sujeitos acerca da aula de Língua Portuguesa, do ensino da gramática e das atividades pedagógicas que eles julgam ser as mais motivadoras.

A EMERGÊNCIA DAS NARRATIVAS DE VIDA NO PANORAMA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Diversos pesquisadores, tanto dos Estudos da Linguagem quanto da Sociologia e da Psicologia com quem temos dialogado, situam a emergência de um interesse pelas narrativas de vida nas Ciências Sociais, a partir dos anos 1980. Para citarmos somente alguns, destacamos: Bruner (1991), Brockmeier; Harré (2003); Pineau (2006) e Arfuch (2010; 2013). Segundo Brockmeier; Harré (2003), a consideração de narrativas nas pesquisas representa a adoção de uma nova abordagem teórica, de um novo gênero de filosofia científica que se afirma como uma oposição a abordagens positivistas as quais visavam estabelecer leis comportamentais; integra parte do processo conhecido como “virada discursiva e narrativa”⁴ nas Ciências Sociais. Bruner (1991) considera que tal “virada” representa uma “revolução cognitiva”⁵ que ressalta a questão de sabermos como os sujeitos representam a realidade no ato de conhecer. Este autor afirma que os estudos em Psicologia passaram a considerar que a narrativa não constitui somente uma forma de representar, mas de constituir a realidade, tese à qual retornaremos mais adiante.

⁴ Segundo Bruner (1991), na Psicologia, a mudança de paradigma pôde ser verificada quando do aparecimento de uma coleção de ensaios, em 1981, proposta pelo *Inquiry*, intitulada *On Narrative*.

⁵ Segundo o autor: “My comments are echoes of those debates now reverberating in the human sciences – not only in psychology, anthropology, and linguistics, but also in the philosophy of language. For once the ‘cognitive revolution’ in the human sciences brought to the fore the issue of how ‘reality’ is represented in the act of knowing (...) It was perhaps a decade ago that psychologists became alive to the possibility of narrative as a form not only of representing but of constituting reality (...)” (BRUNER, 1991, p. 5).

Brockmeier; Harré (2003) explicam que, a partir dos anos 1980, reconheceu-se o potencial do gênero narrativas de vida para se explicarem condições existenciais dos sujeitos, suas subjetividades/identidades, suas formas de organizar memórias, intenções, ideais e comportamentos. De acordo com esses autores, a crítica ao positivismo permitiu a emergência de novos tipos de pesquisas de caráter interpretativo, fundamentadas no estudo de “(...) ‘formas de vida’ social, discursiva e cultural” (p. 525) em oposição a uma busca por leis gerais comportamentais; as histórias oral ou escrita passaram, então, a constituir “(...) um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental” (p. 526) para a explicação da natureza e das condições existenciais dos sujeitos, permitindo, assim, que tais condições sejam compreendidas a partir de seus textos e contextos mais amplos.

Pineau (2006), por sua vez, refere-se a uma “eclosão” de uma corrente de histórias de vida em formação em contexto franco-canadense, a partir da publicação de sua obra *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*; segundo o autor, foi a primeira obra que sistematizou o uso da abordagem autobiográfica em contexto educacional, cujo objetivo foi o de examinar o processo cotidiano de autoformação, entendida como apropriação de um poder de formação, a partir do método de histórias de vida que foi aplicado a uma dona de casa. Esse autor elenca, então, uma série de obras em torno do tema formação, em diversos domínios e a partir de experiências de diversos atores sociais: setores profissionais, formação de jovens, adultos, excluídos (analfabetos, proletários, emigrados, prisioneiros).

Pineau (2006) usa o termo “eclosões multiformes e multitópicas” para designar essa diversidade de experiências com a narrativa de vida, fenômeno que foi considerado por pesquisadores contrários ao método, como uma “ilusão biográfica”⁶; contudo, o autor salienta como os sujeitos que participavam das pesquisas manifestavam o desejo de falar de si e de buscar dotar a vida de sentido pelo ato de narrar, o que ia de encontro ao projeto científico preponderante na época, qual seja, o de construir um conhecimento objetivo sobre os sujeitos. Pineau (2006), assim como Bruner (1991), também afirma que tais práticas de pesquisa sinalizavam um tipo de “revolução”, adjetivada por Pineau de “bioética”, de caráter profundo, responsável por instaurar novas práticas socioformadoras, novos interlocutores e escrituras que visavam enfrentar problemáticas cruciais da pós-modernidade.

O supracitado autor vai, então, apresentar, em ordem cronológica, as etapas de afirmação e consolidação desse novo paradigma de pesquisa-ação-formação existencial nas Ciências Sociais em contexto canadense. Salienta que tais práticas multiformes constituíram “ensaios de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente” (PINEAU, 2006, p. 333). Este autor afirma que as técnicas e abordagens metodológicas biográficas e autobiográficas apresentam

⁶ Lembremos que se trata de um conceito de Pierre Bourdieu, publicado em seu clássico texto: A ilusão biográfica. In: Ferreira, M. de Moraes; Amado, Janaína. (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

questões de fundo axiológicas, epistemológicas e éticas (quem faz a história de quem? Por quê? Para quê?) que sinalizam uma passagem, “difícil”, destaca o autor, do paradigma de uma ciência aplicada àquela do ator reflexivo. Pineau (2006) diz filiar-se a uma abordagem de talhe foucaultiano que se define como uma “aposta biopolítica”, uma vez que permite ao sujeito participante reapropriar-se da legitimidade de poder refletir acerca da construção da própria vida e de exercitar o que Foucault chama de “artes da existência”, o que implica aceitar o desafio de pensar a própria vida. Nesse processo, explica Pineau (2006), o sujeito pode transformar-se.

Esse poder autorreflexivo da narrativa de vida, o qual permite ao sujeito produzir sentido para experiências que vivencia ou já vivenciou, seu reconhecimento nas Ciências Sociais, oportunizou, assim, a emergência de narrativas de inúmeros sujeitos anônimos, cujos relatos apresentam pontos de vistas alternativos àqueles hegemônicos, geralmente autorizados, produzidos pelas grandes personalidades e celebridades, veiculados nos livros de história e nas mídias tradicionais.

Esse fenômeno de “eclosão multiforme e multitópica” de formas de narrativas de vida, cf. Pineau (2006), também tem sido pensado pela pesquisadora argentina Leonor Arfuch (2010), que o associa a um sintoma caracterizador da subjetividade contemporânea, marcado pelo retorno e pela valorização do sujeito, das histórias de vida, tanto nas mídias (histórias de celebridades e de anônimos) quanto nas ciências sociais. A autora cunhou o termo “espaço biográfico”⁷ para se referir a essa multiplicidade de formas narrativas (auto) biográficas que abarca desde os gêneros mais canônicos que se afirmaram no século XVIII, a partir da constituição da moral burguesa, até os mais inovadores, resultantes da emergência das tecnologias digitais, tais como *blogs*, *Facebook*, além de programas televisivos de entrevistas midiáticas ou acadêmicas, os *talk* e *reality shows*. Posteriormente, em uma obra de 2013, Arfuch inclui no espaço biográfico instalações de artes visuais, como o biodrama, imagens midiáticas de catástrofes, entre outras formas.

A supracitada autora identifica uma ampliação de limites das formas autobiográficas a partir daquelas consideradas canônicas. Avalia que se trata de uma expansão não somente de conteúdos vivenciais clássicos, mas de caracteres estético, estilístico e linguístico, abrangendo as autoficções, o docudrama, a confissão midiática, a qual joga com a revelação íntima espetacularizada; mesmo os espaços do primeiro lar onde viveu o sujeito, a cidade onde habita ou já habitou podem constituir espaços biográficos que permitem a análise de toda uma poética do espaço. Esse conjunto heteróclito de formas opera um jogo de equívocos, embaralha os limites entre os gêneros. Assim sendo, Arfuch (2010, 2013) afirma que, em suas pesquisas⁸, não se interessa por determinar uma hierarquização de

⁷ A autora cunhou este conceito a partir de uma crítica que realiza ao conceito de Lejeune (1975) de espaço autobiográfico. Cf. Arfuch (2010).

⁸ Em 2010, a autora apresenta resultados de pesquisas em torno de narrativas de vida que emergiram de entrevistas com escritores argentinos e com relatos de pais de ascendência italiana que se radicaram na

gêneros discursivos, mas investigar o fenômeno da reconfiguração da subjetividade contemporânea que pode ser lida a partir do que ela chama de uma “chave sintomática” (ARFUCH, 2012, p. 21) de uma época.

Esta autora busca, assim, analisar, a partir de referenciais teóricos bakhtinianos, benvenistianos, ricouerianos, entre outros, as relações entre a singularidade dos relatos e a memória tanto individual quanto coletiva, as razões pelo interesse crescente na figura do enunciador como garantia de autenticidade. Arfuch (2010) alude a uma “obsessão pelo autêntico”, a uma “fome de real”, ancoradas no “isso aconteceu” e explica que é “(...) essa multiplicação incessante de personas⁹ e personagens, dos famosos (...) às pessoas comuns que configura precisamente um horizonte sintomático.” (ARFUCH, 2013, p. 22).

Nesta obra de 2013, a autora analisa narrativas de mulheres argentinas que sofreram as consequências do período ditatorial, expressas diante de sessões jurídicas ou em outros contextos.¹⁰ Além de refletir sobre as possíveis relações entre a singularidade dos relatos e a memória coletiva, Arfuch debruça-se sobre o conceito de testemunho buscando avaliar seu poder de expressar traumas vividos, bem como a dificuldade de se trazerem, na e pela linguagem, vivências dolorosas, o que implica um “desafio que supõe voltar a dizer, processo no qual a linguagem, com a sua capacidade performativa, faz voltar a viver (...)” ¹¹ (ARFUCH, 2013, p. 76 [grifos da autora]) A multiplicidade de formas narrativas, nesse contexto, acentua a autora, que sinalizam lugares de memória, não constitui vozes dóceis à percepção/emoção, mas aponta, outrossim, para uma luta pela afirmação de sentidos históricos. Arfuch (2013) – considera, então, uma memória entendida como dilema: “(...) não somente por seus conteúdos, pelo que ela trai ao presente da enunciação, pela vivência ferida no corpo e na alma (...), mas também pelas formas que adota essa evocação e as diferenças irreduzíveis de pontos de vista.” ¹² (ARFUCH, 2013, p.80 [grifos da autora]).

A supracitada autora empreende análises que buscam ressaltar, além do conteúdo, do dito, as modalidades do dizer, que sinalizam os posicionamentos do enunciador, sua (auto) avaliação, que marcam, fortemente, a dimensão ética do dito. É esse exercício analítico que, também, como já dissemos, temos proposto ao longo dos anos, a partir de referenciais teóricos afeitos à Análise do Discurso de

Argentina e de seus filhos que fizeram o caminho contrário, foram morar na Itália. Tais investigações refletem sobre os imaginários de italianidade sobre a Argentina que emergiram nessas entrevistas.

⁹ Tradução livre do trecho em espanhol: ““ (...) es esa multiplicación incessante de personas y personajes, le dos famosos – en toda su gama – a la gente común, lo que configura precisamente um horizonte sintomático.”

¹⁰ A autora alude a vários momentos nos quais, na história da Argentina, proliferaram relatos traumáticos das vítimas da ditadura, indo desde as sessões jurídicas à elaboração de coletâneas e à formação de grupos, de espaços monumentais e de arquivos que visavam manter viva uma memória.

¹¹ Minha tradução livre do trecho: “el desafío que supone volver a decir, donde el lenguaje, con su capacidad performativa, hace volver a vivir (...)”

¹² Minha tradução livre do trecho: “(...) no solamente por sus contenidos, por lo que ella trae al presente de la enunciatón, por la vivencia herida em cuerpo y alma de quienes recuerdan, sino también por faz formas que adopta esa evocación y las diferencias irreductibles de los puntos de vista.”

linha francesa, e, mais recentemente, a partir de um diálogo com algumas reflexões teóricas da Sociologia e da Psicologia. Vejamos, então, na próxima seção, como o sintagma “narrativa de vida” foi introduzido na Análise do Discurso e tornou-se operacional em inúmeros trabalhos sobre o tema. Além disso, iremos tecer breves considerações sobre a mecânica enunciativa subjacente à produção desse gênero.

AS NARRATIVAS DE VIDA EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA E ENUNCIATIVA

Diversos autores, tanto no âmbito dos Estudos da Linguagem como da Sociologia e da Psicologia, permitem-nos entender as narrativas não como simples representações da realidade, mas como produtoras, construtoras de representações da realidade, como organizadoras de nossas experiências e de nossas memórias, como versões da realidade, de nossa história, de nós mesmos, que construímos a cada instância de enunciação, segundo intenções, interlocutores e situações socio-históricas e culturais específicas nas quais enunciamos; estamos nos referindo aos seguintes pesquisadores: Bruner (1991; 2004), Bakhtin (1997), Daniel Bertaux (1997), Arfuch (2010; 2013), Machado (2016) entre outros, com os quais dialogaremos na sequência.

O conceito “narrativas de vida” vem do francês, *récit de vie*, cunhado pelo sociólogo Daniel Bertaux. Segundo Billen (1997), o termo substituiu o sintagma “história de vida”, vigente nos anos 1970, o que permitiu estabelecer uma distinção entre “história vivida” e a narrativa (oral ou escrita) que alguém faz de sua história. Nas pesquisas Do campo da Sociologia, tal relato assumiu a forma particular de uma entrevista narrativa. Billen (1997) explica que se trata de uma investigação etnossociológica a partir da imersão do sujeito-investigador em mundos sociais, a fim de caracterizar tipos de atividades específicas: profissionais, culturais, esportivas, associativas. Tal abordagem parte do princípio de que o estudo de um microcosmo pode fornecer dados sobre todo um conjunto mais amplo de sujeitos e de práticas; tal como mostrou, por exemplo, o estudo de Bertaux sobre algumas padarias artesanais de Paris: essa investigação propiciou, então, o entendimento de traços gerais das práticas produtivas naquele domínio profissional. Não se parte de uma postulação de hipóteses *a priori*, mas visa-se compreender como funciona uma determinada prática a fim de se elaborar um modelo de seu funcionamento. Busca-se levar o entrevistado a narrar suas práticas, descrever experiências vividas pessoalmente e os contextos nos quais elas ocorreram. Billen (1997) ressalta que se visa a uma descrição em profundidade a fim de se observarem recorrências entre as narrativas, para que seja possível a construção de um modelo das práticas que elas testemunham.

O sintagma foi introduzido na AD a partir dos trabalhos de Machado (2011). Esta autora afirma que foi, justamente, a ênfase de Bertaux no termo “narrativa”

que tornou possível estabelecer o diálogo entre a Sociologia e os Estudos de Linguagem que, ao longo da história, sempre interrogaram o estatuto do gênero a partir, por exemplo, dos Estudos Literários ou os da Semiótica. Bertaux (1997), de forma semelhante a esses estudos, também ressalta a importância de se considerar a tessitura do enredo dos relatos de vida, observa que duas narrativas sobre os mesmos fatos, por exemplo, tendem a salientar aspectos distintos deles, dando a cada deles um peso distinto. Este sociólogo destaca, igualmente, a importância da temporalidade na estruturação das narrativas, de seu ordenamento diacrônico, das relações de causa/consequência estabelecidas pelo sujeito que se conta, do caráter espontâneo e não linear dos relatos que emergem nas entrevistas, as descrições contextuais que constituem um pano de fundo para as ações, a diferença entre tempo histórico e tempo biográfico, entre outros aspectos.

Ressaltamos que a ênfase no (e a escolha do) termo “*récit*” de vida é de capital importância para que consideremos uma definição construcionista de narrativa sustentada pelos diversos autores que elencamos no início desta seção. Bertaux (1997), neste sentido, explica que o esforço do sujeito para contar sua história é determinado por três níveis de realidade i) histórico-empírica: remete ao percurso biográfico vivido, à sucessão de situações vividas e a forma pela qual o sujeito as vivenciou, avaliou e agiu; ii) psíquico-semântica: resulta de uma totalização subjetiva que o sujeito efetua das situações vividas e iii) discursiva: a narrativa em si, resultante da relação dialógica da entrevista. Entre o primeiro nível, destaca Bertaux (1997), e o discursivo, o nível psíquico-semântico está sempre em evolução e é tecido a partir de materiais mentais constituídos de lembranças, de pontos de vista, de reflexões e de avaliações retrospectivas determinadas pelas dimensões cultural e ideológica do sujeito.

De forma semelhante à reflexão de Bertaux (1997), no âmbito dos Estudos da Linguagem, Bakhtin (1997)¹³ define a narrativa (auto)biográfica como um processo de auto-objetivação de si, processo no qual o sujeito se desdobra; como dissemos, na *Introdução* deste estudo, um *eu-aqui-agora* se vê, constrói-se como um outro, um *eu-lá-antigamente* e vivencia uma relação axiológica consigo mesmo, ou seja, realiza avaliações de si, mas também, de outrem, o que constitui a dimensão ética da escrita de si. O autor define: “Entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico.” (BAKHTIN, 1997, p. 166).

Quanto às avaliações que o sujeito realiza neste processo de auto-objetivação, o filósofo explica que elas são determinadas pelo *horizonte social axiológico* de uma

¹³ Bakhtin (1997) reflete, neste ponto de sua obra, sobre o ato de introspecção-confissão, mas também sobre (auto)biografias, diários, apresentando, igualmente, um histórico desses gêneros desde a Era Clássica. O diário, por exemplo, segundo Bakhtin, inspira-se tanto na biografia quanto na confissão. O autor mostra, então, como ao longo da história, duas diretrizes se verificam na escrita de autorrelatos, a diretriz axiológica biográfica e outra confessional. Explica que, no Renascimento, o valor biográfico preponderou e, na Idade Moderna, observa-se um choque entre as duas diretrizes.

época, estruturado pelos vários discursos sociais, pelos valores e pelas ideologias que constituem o sujeito e seu discurso, na instância de enunciação presente, como explica o autor: “E preciso que a atmosfera de valores em que estou imerso atinja certo grau de calor para que a autoconsciência e o discurso sobre si mesmo possam realizar-se nela.” (BAKHTIN, 1997, p. 158). Ainda segundo o autor:

“Logo, é com a condição de participar dos valores do mundo dos outros que uma objetivação biográfica pessoal poderá ter autoridade e ser produtiva, poderá fazer com que a posição do outro em mim — desse outro que é o possível autor da minha vida — se consolide e escape ao aleatório, poderá fazer com que a base da minha própria exotopia se consolide, que se apoie sobre o mundo dos outros de que não me separo, e sobre a força e o poder dos valores da alteridade em mim, da *natureza humana* em mim, que não será uma matéria bruta e indiferente e sim uma matéria que recebeu de mim sua validação e sua forma, sem que, por isso, esteja necessariamente isenta de elementos inorganizados e anárquicos. (BAKHTIN, 1997, p. 168 [grifos do autor]).

O filósofo russo nos mostra que, assim como no romance, no texto ficcional, o autor de um texto autobiográfico (como a introspecção-confissão, por exemplo), ocupa, na escrita, uma posição exotópica, busca dar forma, dar sentido às suas experiências, constrói a si mesmo como um personagem, um herói, nas palavras do filósofo, busca dar um acabamento a si mesmo.

No excerto abaixo, é possível, então, observarmos esse processo de desdobramento do sujeito, no qual a colaboradora C4GRADGF sinaliza como novos saberes de conhecimento¹⁴, aprendidos nas esferas escolar (primeiro e segundo graus) e acadêmica (curso de Letras), podem representar “a força e o poder dos valores” de uma alteridade, cf. Bakhtin (1997), que passou a constituir a subjetividade de um indivíduo e a determinar, assim, seus posicionamentos político-ideológicos:

P: É desde criança como é que você foi alfabetizada... do que assim você se lembra?

C: então... com relação à qualidade de ensino eu me lembro que eu estudei a maior parte do tempo numa escola particular só que era uma escola particular

¹⁴ Segundo Charaudeau (2006), os saberes de conhecimento tendem a estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo, que é exterior ao homem; este estabelece uma relação objetivante na sua atividade de explicar os fenômenos. O saber de conhecimento teórico resulta da produção de enunciados impessoais, oriundos de um enunciador abstrato, sendo representado pela ciência, pela ordem das coisas; trata-se de um saber intelectual que se apoia no cálculo, na observação, na experimentação, utiliza ferramentas de visualização cujos resultados auferidos podem ser constatados por outros. As teorias constituem formas de discurso fechadas (estruturam-se em torno de um núcleo de certezas, expressas em postulados, axiomas, princípios) e, ao mesmo tempo abertas, pois são passíveis de refutação e integração de proposições contrárias, de confrontação à empiria e à crítica; podem até mesmo, alcançar a força de discurso demonstrativo (ex. as leis de gravitação). Diferentemente, os saberes de experiência também constroem explicações para o mundo, mas sem que possam ser comprovados por procedimentos/ferramentas. Trata-se de uma experiência universalmente partilhada, referem-se a saberes empíricos sobre o mundo sustentados por um discurso de causalidade natural. Os saberes de crença, por sua vez, constituem avaliações, apreciações, julgamentos sobre os fenômenos, eventos e seres (pensamento e comportamento). Resultam da formação de pontos de vista dos sujeitos sobre os fenômenos, sobre o bom fundamento das ações, sinalizam os posicionamentos dos sujeitos, sua afetividade. Os saberes de crença dividem-se em saberes de revelação (doutrinas e ideologias) e de opinião (coletiva, relativa).

de interior... ela não era muito boa também... tipo se for para comparar com as escolas públicas daqui de BH tá no mesmo nível assim as escolas municipais e:: o que eu mais lembro da escola assim que eu mais percebo é que a a gente lá dentro a gente aprende a construir muitos pensamentos assim que a gente acha que são naturais... que vem pra gente é:: como se a gente nascesse pensando assim ... mas não é a gente vai aprendendo ouvindo os coleguinhas... dentro de casa... vai aprendendo a construir pensamentos que:: ... às vezes ajudam a manter a sociedade conservadora e tal... foi no terceiro ano que comecei a me desconstruir assim diria... desconstruir esses pensamentos conservadores... então eu percebo que mesmo mesmo tendo uma qualidade de ensino me... é... Matemática... Português... que seja inferior..é:: tem uma desconstrução por parte dos alunos... muito maior na escola pública... acho que talvez por conta da vivência deles também em casa... nas favelas ...(...)" (Grifos nossos)

A ideia referente ao processo pelo qual a Locutora¹⁵ afirma ter aprendido a se “desconstruir” é presente em toda a progressão narrativa. Como se pode observar, ela compara a escola particular onde estudara à escola pública, local onde encontrou grande diversidade cultural, relativa a questões de etnia, de gênero e de posicionamentos políticos. As escolhas lexicais utilizadas para construir objetos de discurso sinalizam a construção de pontos de vista, cf. Bertaux (1997), presentes nos relatos de vida, indiciados nas axiologizações desses objetos: L sinaliza a refutação do que designa como “pensamentos conservadores”, aprendidos ao longo da vida, a partir do *horizonte axiológico* de certos grupos sociais: família, escola, entre outros. A inserção do sujeito nestes grupos, para Bertaux (1997), aponta para um fenômeno que ele chama de *relações intersubjetivas fortes* (em geral duráveis); elas são estabelecidas entre pessoas ligadas por relações parentais, de casamento ou de hierarquias, ainda, de amor, de camaradagem e amizade, de aliança ou de rivalidade micropolíticas. Segundo este sociólogo, toda narrativa de vida abarca não somente eventos, mas também estados físicos e psíquicos do sujeito, de sua personalidade, como pontua o autor:

“A transformação de si não é senão raramente o resultado de um processo subjetivo, e é fácil ver como os movimentos da alma os mais íntimos, golpes, conversão religiosa ou decisão de suicídio, por exemplo, não podem ser compreendidos sem que se refira pelo menos ao complexo de relações intersubjetivas que caracteriza o sujeito em um dado momento.”¹⁶ (BERTAUX, 1997, p. 88).

¹⁵ Estamos utilizando as categorias de Ducrot (1984) referentes ao desdobramento da instância de enunciação: a letra grega *lâmbda* representa o ser do mundo, sujeito empírico, não levado em conta na teoria do linguista; L refere-se ao Locutor enquanto tal, figura discursivo-enunciativa que representa o responsável pelo enunciado e “e” – minúsculo sinaliza o enunciador, instância encenada por L, a quem se podem atribuir pontos de vista introduzidos no enunciado, mas sem que se possa atribuir a ela palavras precisas.

¹⁶ Tradução livre do trecho: “La transformation de soi n’est que rarement le résultat d’un processus purement subjectif, et il est aisé de voir comment les ‘mouvements de l’âme’ les plus intimes, coup de foudre, conversion religieuse ou décision de suicide par exemple, ne peuvent se comprendre sans qu’on se refère au moins au complexe de relations intersubjectives que caractérise le sujet à ce moment-là. Quant aux processus qui transforment, peu à peu ou brutalement, telle ou telle relation intersubjective forte, par exemple une relation de couple, une relation parent-enfant ou une relation d’amitié, ils impliquent à la fois les personnalités des sujets et, le plus souvent, le rapport social objectivé que existe entre les places qu’ils occupent.”

Nas 23 narrativas que constituem nosso corpus, é recorrente a sinalização desse processo pelo qual o sujeito, a partir da vivência de relações intersubjetivas fortes, vivenciadas a partir de sua inserção em diversos grupos sociais, tem contato com um conjunto de saberes, quer de conhecimento, quer de crença, que têm o poder de fazer com que ele/ela reconheçam-se em (e identifiquem-se a) ideologias, crenças, teorias do campo das Ciências Humanas, valores de várias ordens, como continuaremos analisando mais adiante.

Como se pode observar nas reflexões feitas a partir do excerto (1), a Locutora, em seu processo de auto-objetivação, na construção desta versão de si no processo interativo e dialógico que constitui a entrevista semiestruturada, busca atribuir sentidos aos momentos de seus percursos biográficos escolar e acadêmico, busca dar um acabamento aos momentos vividos, operar, como defende Bertaux (1997), uma totalização, sempre momentânea e, mesmo ilusória, do que pensa ter vivido. Em e-mail enviado ao grupo, cujo objetivo foi o de aprovar a versão escrita da entrevista, a colaboradora C4GRADGF afirmou ter ficado impressionada ao constatar o quanto havia se transformado ao longo dos anos, das experiências que vivera, após ler todo o texto.

Essa constatação da colaboradora, além das reflexões que fizemos nesta seção, parece sinalizar a definição de narrativa de vida a partir de uma visão construcionista, como defende Bruner (1991, 2004). Segundo este pesquisador, construímos nossas vidas, nossas histórias, ordenamos nossas memórias a partir das narrativas; elas constituem gestos contínuos pelos quais interpretamos e reinterpretamos nossas experiências e existências. Bruner (2004) apresenta duas teses: i) nosso tempo vivido é construído sob forma narrativa e ii) a nossa própria vida resulta de construções imaginárias; trata-se de um posicionamento radical que afirma não existir “uma vida em si”, mas ela resulta de um trabalho seletivo da memória, dos nossos gestos interpretativos por meio dos quais buscamos atribuir sentidos às nossas existências.

Assim sendo, para o supracitado autor, as autonarrativas são construções determinadas pelas representações imaginárias e, por essa razão, não devemos submetê-las a um critério verificacionista, não podemos julgar sua justeza ou conformidade a uma realidade, pois são determinadas pela cultura, pelas relações interpessoais e aspectos linguísticos. Embora, explica Bruner (2004), o relato autobiográfico escrito seja recente, a sua forma oral é antiga e universal, o que varia são as perspectivas culturais que a determinam e as formas pelas quais elas são formuladas.

Bruner (2004) ressalta a importância de considerarmos o gênero a partir do qual uma narrativa de vida é expressa; ele pode ser entendido como uma gramática que possibilita a criação de diversos tipos de enredo, levando o sujeito a usar a linguagem de uma certa forma: lírica, usando primeira ou terceira pessoa, com verbos no passado. Tanto o referido autor quanto Arfuch (2013) salientam que

é a linguagem que constrói o que ela narra tanto semântica quanto pragmática e estilisticamente. Bruner (2004), então, interroga: “podemos agora perguntar a respeito de qualquer vida que se autorrelata qual é a sua *fábula* (ou moral, ou leitmotiv¹⁷), como ela é convertida em um conto expreso e por meio de quais usos da linguagem, e a qual gênero ela se ajusta.” (BRUNER, 2004, p. 697).

Arfuch (2013), neste mesmo sentido, afirma interessar-se não somente pelo conteúdo dos testemunhos que analisa, sua dimensão ética, mas pelos modos de sua enunciação, o que nos remete à sua dimensão estética. Essa autora busca, então, compreender quais são as estratégias linguístico-discursivas que o sujeito usa para se autorreferenciar, como explica: “(...) não contamos sempre a mesma história, embora evoquemos os mesmos acontecimentos: cada vez, a situação enunciativa, o gênero escolhido e o outro, o interlocutor, imporão uma forma de relato que é a que, justamente terá seu sentido.”¹⁸ (ARFUCH, 2013, p. 75).

Como dissemos na *Introdução*, temos proposto análises de narrativas de vida, das estratégias de auto-objetivação, autorreferenciação, como diz Arfuch (2013), que se fundamentam em conceitos advindos da Teoria da Enunciação. Ressaltamos a importância, então, de se considerar a situação de enunciação e de seus parâmetros linguístico-discursivos, tais como o agenciamento dos índices de pessoa, dos verbos, das modalidades que sinalizam a relação axiológica que o sujeito estabelece consigo e com o (s) outro (s) que atravessam seu dizer.

Dahlet (2018) é um dos autores que também fundamenta suas análises de narrativas de si na Teoria da Enunciação. Segundo este autor, o sujeito, ao narrar-se, constrói uma “ficção viável de si”, bem como um sentimento de identidade e é somente na e pela enunciação que tal ficção pode emergir.

Como pontua Dahlet (2018), é na e pela enunciação, na e pela linguagem que o indivíduo pode representar-se como um “eu sou”, ascender à condição de sujeito, como teorizou Benveniste (1989), “É ego quem diz ego”; assim, a enunciação é definida como esse ato pelo qual o sujeito atualiza o sistema linguístico por um ato individual, marcando-se, no fio do dizer, a partir de categorias da língua, por meio da instauração de um centro dêitico, em torno do eu-aqui-agora. Esse centro é constituído pelo *aparelho formal da enunciação*, que abarca o que Benveniste (1989) chamou de indivíduos linguísticos¹⁹, cuja referência muda de acordo com as situações de enunciação.

¹⁷ Tradução livre do trecho: “We may ask then of any self-told life what is its *fabula* (or gist, or moral, or leitmotiv); how is it converted into an extended tale and through what uses of language; and into what genre is it fitted.”

¹⁸ Tradução livre do trecho: “(...) no contamos siempre la misma historia, aunque evoquemos los mismos acontecimientos: cada vez, la situación de enunciación, el género discursivo elegido y el otro, el interlocutor, impondrán una forma Del relato que es la que, justamente, hará a su sentido.”

¹⁹ De maneira geral, os indivíduos linguísticos que constituem o centro dêitico referem-se às seguintes categorias gramaticais: i) **índices de pessoa**: Benveniste distinguiu o regime da pessoa (eu-tu) da não pessoa (ele), pessoa ausente do espaço de interlocução; ii) **índices de ostensão**: demonstrativos, advérbios, adjetivos, garantem a relação de dados pessoais da enunciação com a realidade espacial e temporal. São índices que organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito, tomado como localização; iii) **dêiticos espaciais** (demonstrativos –; apresentativos (eis); adverbiais (aqui, aí, lá); cada elemento marca proximidade ou distanciamento do objeto designado e a posição que o enunciador ocupa no espaço; iv) **dêiticos temporais** (assinalam uma situação de

Além da instauração desse centro dêitico, como nos mostra Rabatel (2013) e Dahlet (2018), a enunciação também é estruturada a partir de operações de referenciação e correferenciação, que dizem respeito à atividade de construção dos objetos de discurso, que implicam, também, o agenciamento, pelo sujeito, de índices linguísticos que sinalizam operações de modalização: refere-se a um comentário avaliativo do sujeito falante sobre seu dizer, sobre seu enunciado. Ela se manifesta em modalidades ou ainda, em subjetivemas²⁰, que, segundo Kerbrat-Orecchioni (1997), podem ser definidos como as unidades significantes cujo significado comporta o traço (subjetivo) e cuja definição semântica exige a menção do seu utilizador. Esta autora ressalta que toda unidade lexical é, em certo sentido, subjetiva, uma vez que as palavras da língua não são senão símbolos substitutivos e interpretativos das coisas. Assim sendo, pode-se dizer que os termos carregam todos os tipos de julgamentos interpretativos “subjetivos” inscritos no inconsciente linguístico de uma comunidade.

Dahlet (2018) salienta que a condição de diálogo é constitutiva da enunciação. Tanto o diálogo *in praesentia* entre os interlocutores (primeiro nível de dialogismo definido por Bakhtin) quanto o diálogo entre os discursos, entre o discurso do sujeito e aqueles que constituem sua consciência, seu *horizonte social axiológico*, como vimos anteriormente. Na interlocução, o eu instaura um tu diante de si, assim sendo, explica o autor “A subjetividade linguística que emerge na atividade linguística é, portanto, irredutivelmente uma intersubjetividade ou uma subjetividade intersujeitos” (DAHLET, 2018, s/p). Nesse sentido, uma determinada narrativa de vida, em uma perspectiva enunciativa, “(...) aparece sempre tendencialmente dramatizada pelas tensões de um dialogismo entre vozes singulares e discurso social, cujos efeitos de verdade e/ou ficção só podem ser esquematizados e interpretados a partir da reconstrução do jogo de e sobre suas formas sintáticas.” (DAHLET, 2018, s/p).

Vejamos, então, na próxima seção, como podemos observar esse jogo discursivo mais detidamente no corpus que constitui nossa pesquisa, desta vez, considerando excertos de outros colaboradores (as).

AS RELAÇÕES ENTRE SABERES DE CONHECIMENTO E DE CRENÇA NAS NARRATIVAS DO CORPO DISCENTE DO CEFET-MG – GRADUAÇÃO EM LETRAS E PROEJA

A partir do estabelecimento dos eixos temáticos²¹ abstraídos quando das primeiras leituras do corpus, buscamos selecionar trechos, nas narrativas,

simultaneidade, de anterioridade ou de futuro em relação ao momento da enunciação).

²⁰ Os subjetivemas abarcam, entre outras, as seguintes categorias gramaticais: adjetivos e substantivos axiológicos, afetivos, verbos axiológicos, entre outras, cf. Kerbrat-Orecchioni (1980).

²¹ Lembremos os eixos, já explicados na Introdução deste e-book: i) representações/imagens da instituição CEFET-MG; ii) representações/imagens da instituição escola; iii) representações imagens dos processos de ensino/aprendizagem no CEFET-MG; iv) representações das desigualdades sociais e v) referências ao processo de (re) configuração identitária.

observando recorrências quanto aos i) índices de subjetividade, de modalização e de possíveis *signos-sintoma* de *imaginários sociodiscursivos* (cf. CHARAUDEAU, 2006); ii) a partir do exame desse extrato linguístico-discursivo-retórico, buscamos categorizar quais são os tipos de saberes (de conhecimento e de crença) mobilizados pelos sujeitos em suas narrativas, bem como os *imaginários sociodiscursivos*) e iii) índices do processo de transformação de si, das *relações intersubjetivas fortes*, como pontua Bertaux (1997), que remetem às relações do sujeito com as economias familiar, cultural, política e econômica. Antes de continuarmos a análise, vejamos algumas definições básicas dos conceitos de representações e de *imaginários sociodiscursivos*, segundo Charaudeau (2006).

A produção dos saberes de conhecimento e de crença, segundo Charaudeau (2006), resulta da mecânica de construção de representações sociais²², categoria criada nos domínios da Psicologia Social, por Moscovici (2005). As representações constituem um mecanismo de produção/construção de sentido pelo qual as sociedades moldam a realidade em real significativa, engendrando formas de conhecimento sobre o mundo, ou ainda, visões de mundo. O autor explica que o mundo fenomenal, em estado bruto, que espera ser significado, em si, é a-significante; diferentemente, o real refere-se ao mundo construído, estruturado pela atividade significativa do homem, por meio da linguagem, em suas operações de classificação/categorização, nomeação, caracterização de propriedades, descrição das ações no tempo e espaço e de explicação de causalidades. Lembremos que se trata de uma reflexão semelhante àquela sobre o caráter construcionista da narrativa, segundo Bruner (1991, 2004), como vimos na seção anterior.

São as representações que instauram o sentimento de pertença e de identidade entre os sujeitos de um grupo social, fornecendo-lhes matrizes para a compreensão do mundo, das situações e das ações; além disso, por meio de discursos, organizam os saberes em sistemas de pensamento segundo princípios de coerência que fazem deles teorias (saber de conhecimento), doutrinas, ideologias e opiniões (saberes de crença). É, também, desse mecanismo de criação de representações, que surgem os *imaginários sociais*, denominados por Charaudeau (2006) de *sociodiscursivos*. Para explicar o conceito, o autor dialogou com Castoriadis (2006).

Os *imaginários* referem-se aos processos de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional que ocorrem nos diversos domínios de prática social. São estruturados por valores que exercem a função de imprimir coerência nas relações entre os sujeitos, suas condutas e a ordem social, cimentando, assim, os laços sociais; vão, assim, integrar uma memória coletiva e atuar como filtros axiológicos, passando a constituir uma verdade para os membros do grupo no qual eles surgem. Segundo o supracitado autor, os *imaginários* devem ser qualificados de *sociodiscursivos* porque a palavra, o discurso é um sintoma de um *imaginário*;

²² Charaudeau (2006), ao apresentar o conceito, explica como Moscovici cunhou o conceito a partir de uma crítica à noção de “representações coletivas”, do sociólogo Émile Durkheim.

assim sendo, eles devem ser analisados a partir do exame dos extratos narrativos, descritivos e argumentativos que constroem os gêneros textuais. Além disso, podem ser indiciados em signos que integrem outros extratos semióticos da linguagem além do verbal.

Como explicamos na seção anterior, uma primeira recorrência que nos chamou muito a atenção, nas narrativas do corpo discente do CEFET-MG (curso de Letras e PROEJA), foi a força com a qual o contato com novos conhecimentos, novos saberes tende a impactar os sujeitos em seu processo de formação, tanto na formação inicial, de primeiro e segundo graus, quanto acadêmica. Retornemos ao excerto (1) da colaboradora C4GRADGF, analisado na seção anterior. É possível observar como a Locutora testemunha as “tensões de um dialogismo entre vozes singulares e discurso social”, como nos mostra Dahlet (2018). Como sustentamos na *Introdução*, nesse jogo tenso entre o discurso produzido pelo sujeito e as vozes, os discursos que o constituem, é possível observarmos tanto refutação, discordância, quanto ratificação, aceitação de e (re)conhecimento e identificação a) valores, a pontos de vistas, a saberes de conhecimento ou de crença, que, por sua vez, concorrem para a projeção de determinadas representações, ou ainda, *imaginários sociodiscursivos* sobre os processos de ensino- aprendizagem.

Ao longo de toda a progressão narrativa dessa colaboradora, encontramos índices linguístico-discursivos que axiologizam os impactos dos processos intersubjetivos fortes que vivenciou e do seu aprendizado de saberes de conhecimento ligados às Ciências Humanas ou de saberes de experiência que a levaram a questionar os sentidos comuns ou ideologias, tais como o patriarcalismo e o machismo, por exemplo; vejamos outro excerto:

“e aí eu passei pra escola pública na escola pública eu fui percebendo outras realidades... na escola particular era branco ((P: hum)) classe média... ((P: olha só né K)) e então aí eu cheguei na escola pública e eu vi um mundo sabe... uma diversidade... (...)então eu fui percebendo isso mas ainda não foi muito claro pra mim aí eu cheguei aqui no cursinho uns professores mais de esquerda eu não sei bem falar ((P: risos)) eu acho... então mais revolucionários assim ((P: hum hum)) aí começaram a desconstruir mais... explicar pra mim... isso que tava me deixando incomodada... saí do ensino médio do terceiro ano da escola pública... saí da minha zona de conforto (...) aí entrei na faculdade logo em seguida... e aí na faculdade comecei a ler alguns textos ... entrei... comecei... na verdade... política sempre gostei assim e tal... e aí fui me politizando mais mesmo... lendo ((hum hum)) sobre a teoria Queer que fala do gêneros... sobre racismo... teve uma matéria com a L. ((P: olha)) de Literatura Brasileira que me desconstruiu imensamente (ênfase) em todos os aspectos assim sobre o racismo machismo linguagem a linguagem pra mim explica demais muita coisa sabe muita coisa a gente aprende a pensar realmente então a gente tem de ir desconstruindo mesmo... a desconstrução é diária... e eu ainda tô nesse processo de desconstrução... eu tô agora na ocupação da Funarte eu tô lá com o pessoal (...)” (grifos nossos)²³.

²³ Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

No excerto (2), podemos observar que a Locutora reconstrói, em sua narrativa, quatro passagens de seu percurso biográfico nas quais vivenciou processos intersubjetivos fortes: sua passagem da escola privada para a escola pública, pelo cursinho, pelo curso de Letras e pela ocupação na Funarte. Na primeira passagem, chamamos atenção para o impacto de um saber de experiência na sua mudança de visão de mundo, qual seja, o contato com uma maior diversidade socioeconômica e étnica; neste momento, avalia que não conseguia entender mais claramente as razões dessas diferenças, como avalia ao usar o operador argumentativo “mas”. Em suas experiências escolares posteriores, a Locutora sinaliza que os saberes de conhecimento (teorias) e os de crença (ideologias) viriam contribuir para que ela entendesse, no plano das ideias, as desigualdades que constataria: designa e qualifica os professores do curso pré-vestibular utilizando adjetivos que, no contexto, adquirem valor axiológico positivo, tais como “professores mais de esquerda”, “mais revolucionários”; o uso do comparativo de superioridade “mais” subentende que ela considera a existência de outros professores com posicionamentos políticos distintos que não teriam contribuído tanto para sua formação política. Mas, no curso de Letras do CEFET-MG, a Locutora axiologiza positivamente a ação de uma professora de Literatura e saberes de conhecimento que a impactaram: chamamos atenção para a estrutura sintática em que ela disse: “teve uma matéria com a L. ((P: olha)) de Literatura Brasileira que me desconstruiu imensamente”; aqui, a Locutora utiliza uma estrutura que lhe permite posicionar-se sintaticamente o SN “uma matéria”, a disciplina ofertada, na posição de sujeito agente e o pronome objeto “mim”, marca da autorreflexividade da narrativa de si, na posição de objeto, como termo que sofreu a ação do processo verbal; além disso, a Locutora reforça a significatividade desse processo utilizando um S.Adv. “imensamente” e a marca prosódica que sinaliza ênfase na sílaba tônica do pronome indefinido: “em tOdos os aspectos”. A Locutora também sinaliza a importância da teoria Queer para seu processo de mudança de visão de mundo. Quanto às experiências da colaboradora C4GRADGF na ocupação da Funarte, é, também, possível observar como o contato com a diversidade de gêneros e de discursos que lutam em prol da emancipação e da igualdade entre gêneros, etnias, contribuiu para que ela continuasse seu questionamento, sua refutação de discursos que ela axiologiza negativamente, usando o adjetivo “conservadores”. É possível observar como, então, os dois tipos de dialogismo, cf. Bakhtin, foram preponderantes nesse processo de transformação de si, de reconhecimento/identificação a novos discursos e ideologias: o dialogismo interlocutivo e o interdiscursivo.

Essa relação entre saberes de conhecimento e de crença, seu impacto no processo formativo e na constituição da subjetividade apresenta-se, também, nas narrativas dos alunos do PROEJA. Vejamos um excerto no qual a colaboradora C1EJAGF reflete sobre a diferença de idade em sua turma:

(4) “P: e como você avalia assim atualmente essa diferença de idade e como que você vê é é isso igual hoje você acha que você aprendeu com essas pessoas (muito muito) em que aspectos ... seria interessante né que você C: nó aprendi demais depois que eu entrei aqui no CEFET (hum hum) eu vejo coisa assim eu tenho pouco contato com os meninos do diurno (sim) e eu vejo por exemplo... numa aula de Topografia... eles aprendem o que o professor falou ali... e o que o professor falou ali é isso e pronto... (hum hum) a gente ali na aula de Topografia o professor fala assim aí o J. fala assim não mas na obra não é assim (risos) não funciona (olha que legal) aí ele fala olha eu conheço fulano... eu já trabalhei assim é desse jeito... aí acho que a vivência de mundo que esse povo tem as experiÊncias ajudam demais entendeu... porque aí já é quase um estágio dentro de sala uai... (puxa que bacana) entendeu ... aí ele fala “mas eu já vi isso aqui não é assim que funciona isso aqui tá errado” entendeu (olha) até pro cê misturar um cimento ... ele tá falando não não é assim... eu acho que se você for comparar o noturno com o diurno é exatamente essa diferença... porque também não é culpa dos meninos (sim não) eles que nunca tiveram contato com aquilo ali... são todos novos entendeu... então se o professor falou que é daquele jeito é daquele jeito e pronto... eles não têm argumento... já o o povo que tem o argumento... que já trabalhou com aquilo ali a vida inteira... tem o M. da nossa sala que foi mestre de obras ... já foi pedreiro... já foi tudo que cê imaginar... então às vezes na prática entende até melhor que professor... (hum hum) porque já fez muito daquilo ali (sim) eu acho que bacana (nossa menina que interessante) (...)”

Como se pode observar no excerto, a Locutora contrasta o saber de conhecimento teórico do professor, relativo à Topografia, ao saber de experiência de um aluno e valoriza este último; ela parece validá-lo e legitimá-lo, como sinalizam as escolhas lexicais com semantismo axiológico positivo, tais como: o verbo “ajudar”, que predica o SN “Experiências”; além disso, a Locutora intensifica seu ponto de vista valorizante, utilizando um Sadv. de intensidade “demais” e a marca prosódica de ênfase na quarta sílaba da palavra “experiÊncias”. Assim como a colaboradora C4GRADGF, da graduação, C1EJAGF, também, faz referências às relações intersubjetivas fortes que vivenciou nas mudanças de turma por que passou e de escola e reflete sobre os impactos que tais mudanças efetuaram em seu processo formativo, em sua subjetividade, em seu sistema de valores, de pensamento. No que se refere à mudança de escola, ao contrário da graduanda, C1EJAGF axiologiza positivamente a escola privada em detrimento da escola pública, como podemos observar neste excerto:

(5) P: oh fulana e aí você tá me contando que é essa diferença né entre escola particular é e como é você poderia descrever um pouco mais é ... é quais foram essas diferenças que é causaram né como você mesma diz esse “choque” né assim em você né... C: eu assim ... a gente tem umas lembranças que ficam na cabeça da gente né (sim... sim) a parte literária da coisa (hum hum) eu lembro que assim ... saí da escola pública ... fui pra escola particular... cheguei lá ... eu lembro que eu olhei pra cara da minha irmã ela olhou pra minha cara ... “que que a gente tá fazendo aqui...” (risos) é um mundo muito diferente... são pessoas diferentes são vidas diferentes (nossa) é muito diferente mesmo sabe... e eu lembro que uma das primeiras coisas da aula de português que eu tive que fazer uma produção de texto (risos) tinha que fazer uma produção de texto ... eu nunca tinha feito isso na minha vida (sim) e as pessoas da minha

turma já estavam acostumadas àquilo... não é que elas sabiam... é que já era um costume da escola... um costume... é lógico que não tem aluno 100%... são todos alunos 100 % ... mas a carga que eles já tinham era muito melhor que a minha... eu lembro que assim ... o meu texto ficou um Lixo... um Lixo mesmo... porque eu nunca tinha feito aquilo (hum hum) eu falo que assim... não sei se é culpa minha ... mas eu nunca tinha feito... ninguém é perfeito da primeira vez né (sim) ainda mais fazer texto... e eu lembro que a professora que era uma professora muito boa... acho que ela chamava J... se não me engano ... ela ao invés dela corrigir meu texto... ela sentou com um dos alunos que era mais aplicado da turma (olha que interessante) e fez ele me ensinar... (olha só) inclusive tenho contato com esse aluno até hoje... (risos) ele ... ele me ensinou entendeu... então eu ficava tipo.... maraviLHAda vendo um aluno com a mesma idade que eu me ensinando uma coisa que eu não tinha NOção do que era sabe... então assim... isso cê vê a diferença aí já (hum hum) a mesma idade... mora perto de mim (olha) e já com uma noção de mundo mesmo muito diferente da minha...

A Locutora sinaliza que ela e sua irmã tiveram um estranhamento quando chegaram à nova escola, a partir, inicialmente, das predicções atribuídas aos novos colegas: “são pessoas diferentes são vidas diferentes (nossa) é muito diferente mesmo sabe...” E, na sequência do relato, sinaliza a aprendizagem de um novo saber de conhecimento, a produção de texto escolar; afirma que tal prática era um “costume” na nova escola; avalia que o conhecimento dos alunos daquela escola era superior ao seu e ao de sua irmã, como está indicado no uso do grau comparativo de superioridade: “mas a carga que eles já tinham era muito melhor que a minha”; referencia sua primeira produção, utilizando um substantivo axiológico com semantismo negativo “lixo”, ponto de vista que é intensificado pela ênfase na entonação e pelo uso do pronome “mesmo”: “(...) o meu texto ficou um Lixo... um Lixo mesmo” A Locutora avalia como muito positiva e motivadora a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa: afirma que esta não corrigiu imediatamente seu texto, mas pediu a um colega de classe para ajudá-la na tarefa; utiliza o predicativo “maraviLHAda”, cujo valor axiológico positivo é intensificado pela ênfase na entonação, para referenciar a experiência.

Na maioria dos relatos que constituem o corpus, foram recorrentes referências às práticas de produção textual que foram associadas a um imaginário sociodiscursivo de aula de Língua Portuguesa mais prazerosa e mais eficaz em contraposição a imaginários negativos comumente associados a essa disciplina, geralmente, identificada somente ao ensino da gramática normativa, de suas regras e exceções, consideradas, em nossa sociedade, como garantidoras de um falar culto, correto.²⁴ Parece-nos que os discentes tanto da graduação quanto do PROEJA consideram as práticas de ensino de língua fundamentadas em produção de texto, em dinâmicas e em outras atividades que lhes proporcionem interação, fatores motivadores para a aprendizagem, como parece sinalizar o excerto abaixo, da narrativa da colaboradora C4GRADGF:

²⁴ Para uma reflexão aprofundada sobre esse imaginário, remeto ao leitor aos trabalhos de Marcos Bagno, dentre os quais cito: *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

(6) “C: é... na escola particular na quinta série eu tive uma uma professora... quinta e sexta série eu tive uma professora muito ... extremamente gramatiqueira... o negócio dela era gramática e fazer a gente decorar os verbos... em todos os tempos... oração... decorar as coisas... não... não aprendi nada... não gostava de português nessa época simplesmente porque eu não conseguia entender nada... na sétima e na oitava série eu tive uma professora completamente diferente... ela fazia a gente entender as coisas pelo meio de textos entendeu interpretação de textos e debates... debates... na sétima série ela (P: olha) promoveu debate sobre aborto... redução da maioridade penal.. trânsito... política (P: olha que interessante) e isso tudo ela trazia exemplos pra gente aprender a gramática... então foi a partir da sétima série eu comecei a ter um contato melhor com o português... tipo... olha não é tão difícil assim... é legal também... pode ser legal o português... no ensino médio ... no ensino médio eu tive várias professoras de português... assim... mas depois que eu entendi que ... eu entendi isso na escola... produção é... interpretação de texto é o mais importante pra você conseguir se dá bem no português... então eu nunca tive muitos problemas com isso não ... mas aí eu cheguei na faculdade e vi que era tudo diferente (risos) também... tipo assim... eu me surpreendi ... é::: ... a gramática não... é a mesma coisa mas... apesar... embora eu não tenha aprendido de fAto (ênfase) bem na escola a gramática... to aprendendo mais agora... mas com relação a... a linguística ela faz a gente pensar todos aqueles debates... todas aquelas aulas de interpretação e produção de textos que a gente teve de uma forma completamente diferente... eu acho muito diferente o ensino do português numa faculdade de Letras e numa aula de português na escola... tô gostando muito muito mesmo do curso (olha interessante) mais a área de lingUIStica... (hum hum olha)”

Nesse excerto, a Locutora mobiliza um imaginário sociodiscursivo que associa o ensino de Língua Portuguesa ao ensino de gramática normativa, que é avaliado negativamente, como se percebe nas predicações atribuídas à professora e às suas ações pedagógicas: utiliza um S.adv. de intensidade, “extremamente” que predica um adjetivo axiológico negativo “gramatiqueira” para referenciar a professora; além disso, repete o verbo “decorar” duas vezes, em uma estrutura causativa, para pregar a prática da professora em: “o negócio dela era gramática e fazer a gente decorar os verbos... em todos os tempos... oração... decorar as coisas...” O verbo “decorar” adquire sentido axiológico negativo neste contexto, uma vez que a Locutora diz não ter aprendido nada com esse tipo de exercício escolar. Na sequência, a Locutora narra outras *relações intersubjetivas fortes* vivenciadas, que são avaliadas como sendo positivas e que contribuíram para que ela se sentisse mais motivada e passasse a entender melhor a Língua Portuguesa: o encontro com a professora da sétima e oitava séries parece ter sido decisivo para a mudança de concepção da Locutora em relação ao imaginário da Língua Portuguesa como idioma difícil. Essa mudança está sinalizada pelo uso de adjetivos axiológicos positivos, usados para referenciar o português, como se vê em “olha não é tão difícil assim... é legal também... pode ser legal o português...” Em sua narrativa de vida, o eu-aqui-agora, a partir de seus referenciais éticos, de seu horizonte axiológico atual, dos saberes de conhecimento advindos da Linguística os quais constituem sua subjetividade, parece ter chegado à conclusão de que um ensino

de língua mais significativo, mais compreensivo e motivador precisa fundamentar-se em práticas de leitura, produção e interlocução intensivas, como a Locutora sinaliza, quando alude aos debates temáticos que eram estimulados em sala de aula e afirma: “mas depois que eu entendi que ... eu entendi isso na escola... produção é... interpretação de texto é o mais importante pra você conseguir se dar bem no português...”

Devido aos limites desse capítulo, não podemos continuar a analisar transcrições de outros colaboradores a fim de destacar diversas outras possibilidades de análise que nos remetam à importância que os diversos tipos de saberes exercem na constituição das subjetividades dos nossos alunos. Por hora, salientamos que, de maneira geral, foi-nos possível perceber, na maioria das narrativas, avaliações positivas do curso de Letras do CEFET-MG e do ensino técnico ofertado nesta instituição. Muitos (as) graduandos (as) salientam a ênfase na edição como um diferencial no mercado e um fator motivador para ingressar no curso. Além disso, identificamos avaliações positivas quanto às disciplinas referentes à área da Linguística, além da Filosofia e da Literatura. Porém, assim como mostram as análises de outros eixos temáticos, existem algumas contradições de pontos de vista: alguns discentes apontaram alguns fatores que dificultam o processo formativo na graduação, tais como aulas aos sábados, carga horária excessiva, grande número de disciplinas optativas que precisam ser cursadas, a fim de se cumprir a carga horária exigida, entre outros. A partir dessas análises, foi-nos possível identificar os seguintes imaginários socio-discursivos em relação ao curso de Letras, às disciplinas ou em relação à aula de Língua Portuguesa: i) do curso de Letras como exigente; ii) do curso de Letras como mais complexo em relação a outros, como, por exemplo, o de Ciências Biológicas; iii) da gramática como saber de conhecimento difícil, que leva o aluno a não gostar do ensino de Língua Portuguesa.

Como vimos nas análises feitas nesta pesquisa, as narrativas de vida do nosso corpo discente sinalizam inúmeros exemplos de práticas didático-pedagógicas cujas ações podem motivar ou desmotivar os sujeitos aprendizes. Como fatores motivadores, destacamos, em bloco, como sendo recorrentes: i) aulas nas quais se promovem debates temáticos, dinâmicas de grupos e seminários; ii) aulas que estimulam a criatividade por meio do estudo de narrativas em detrimento daquelas baseadas no seguimento de um texto ou livro didático e iii) aulas nas quais ocorrem descontração e partilha de experiências pessoais entre aluno e professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Como nos mostra Pineau (2006), referenciado na primeira seção desse nosso estudo, o trabalho com abordagens metodológicas baseadas em *narrativas*

de vida permite ao pesquisador refletir sobre questões de naturezas axiológica, epistemológica e ética, as quais nos instigam a questionar: quem faz a história de quem? Por quê? Para quê? Questões que apontam para que pensemos em um deslocamento crucial no fazer científico das Ciências Humanas na contemporaneidade: de um paradigma positivista para aquele do ator reflexivo. Uma metodologia que permita ao sujeito refletir sobre a construção de sua própria trajetória de vida, ou, como diz Bertaux (1997), de seu percurso biográfico, e exercitar, assim, como lembra também Pineau (2006), as “artes da existência”, ver-se diante do desafio de pensar a vida em si e a própria vida. E, ao exercitar essa autorreflexão, como nos mostra Bakhtin (1997), o sujeito desdobra-se, constrói-se como um outro, como um personagem de si mesmo, ou ainda, uma “ficção de si” (cf. Dahlet (2018)), realizando, na e pela linguagem, um ato, ao mesmo tempo, ético e estético, determinado pelos horizontes axiológicos que constituem as subjetividades, cf. o filósofo russo. E, nesse dizer, emergem diversos tons retóricos: de nostalgia, de crítica, de denúncia, entre outros.

Como sinalizam as análises que aqui fizemos, as narrativas dos nossos alunos apontam, de forma contundente, o quão importante e necessário é considerarmos as diversas interações subjetivas fortes vividas pelos sujeitos ao longo de seu percurso existencial, bem como os diversos discursos, saberes de conhecimento e de crença que os impactam, que passam a constituir suas subjetividades, determinando seu modo de pensar, de agir, de avaliar a si e a outrem. É esse contato com uma alteridade radical, inescapável, constitutiva que nos permite refletir sobre o processo de transformação de si, de (re) configuração identitária incessante que nos caracteriza como seres humanos e que se manifesta em nossas diversas narrativas sobre nós e sobre outrem, processo que, como define Bruner (1991, 2004) aponta para o caráter construcionista das narrativas de vida, resultantes de gestos de interpretações contínuas que incidem sobre nossas existências e experiências por que passamos cotidianamente.

Os relatos de nossos (as) colaboradores (as), aqui exemplificados por somente duas discentes: uma da graduação e a outra, do PROEJA, mostram-nos a força dos conteúdos que, nós professores, temos ministrado e das áreas disciplinares que integram o campo das Ciências Humanas para provocar questionamentos e mudanças nas maneiras de pensar, de agir e de se posicionar ética e politicamente de nossos educandos.

Esta primeira pesquisa do grupo Narrar-se surgiu dessa nossa vontade de ouvir esses sujeitos, de saber o que foi e tem sido significativo em seus percursos biográfico, escolar e acadêmico, entender as representações e imaginários que ele/elas mobilizam ao avaliar esta Instituição e os cursos que aqui eles fazem. Como vimos, esses discentes parecem nos dar um recado para que invistamos, cada vez mais, em práticas de ensino de língua/linguagem mais significativas, mais interativas e polifônicas, que permitam fazer emergir, em sala, os diversos

pontos de vista em contradição em nossa formação socioideológica, bem como as diversas correntes teórico-metodológicas que constituem o campo de Estudos da Linguagem, práticas que tenham como centro o exame de textos e de discursos, a partir de suas condições de produção e não somente de aspectos morfosintáticos, descontextualizados e explicados a partir de uma metalinguagem. Continuemos, então, a analisar esse corpus riquíssimo, buscando observar como nossos discentes atribuem sentidos a suas trajetórias, como sinalizam nessa auto-objetivação, uma relação axiológica consigo e com outrem.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, L. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

ARFUCH, L. *Memoria y autobiografía: exploraciones en los limites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de PFEIFFER, Cláudia Castellanos R. et al. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes Editores, 1989. p. 81-90.

BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 1997.

BILLEN, L. *Résumé par Léa Billen*. Le récit de vie Daniel Bertaux Armand: Colin, 1997. Disponível em <<http://docplayer.fr/33048395-Le-recit-de-vie-daniel-bertaux-armand-colin-1997.html>>. Acesso em 06 jul 2019.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: Ferreira, M. de; Amado, J. (Org). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BROCKMEIER, J; HARRÉ, R. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), p. 525-535.

BRUNER, J. *The narrative construction of reality*. Critical Inquiry. v. 18. n.1, 1991, p. 1-21.

BRUNER, J. *Life as narrative*. Social Research Vol. 71: No 3: Fall 2004.

CHARAUDEAU, P. *O discurso político*. Tradução de Fabiana Komesu; Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

DAHLET, P. Matriz de abordagem. In: *Repaginar-se: narrativas de vida e (im) possibilidades de si*. Seminário de Pós-Graduação/Posling, CEFET-MG, 2018. mimeo.

DUCROT, O. *O Dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1984.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'Enonciation: de la subjectivité dans le langage*. 3 ed. Paris: A. Colin: [Masson], 1997.

LESSA, C. H. Análise de autobiografias de alunos da Educação de Jovens e Adultos: ética, estética e alteridade. In: MACHADO, I. L.; COURA-SOBRINHO, J.; MENDES, E. (Org). *A transdisciplinaridade em Estudos de Linguagem*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 125-142.

MACHADO, I. L. *Reflexões sobre uma corrente de análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida*. Portugal: Grácio Editor, 2016.

MIRAUX, J. *L'Autobiographie: écriture de soi et sincérité*. Paris: Armand Colin, 2009.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

RABATEL, A. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In: Emediato, W. (Org.) *A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Núcleo de Análise do Discurso, 2013. p. 19-66.

*DESIGUALDADES DE GERAÇÃO, DE CORPO E DE
OPORTUNIDADES: O MOSAICO DE DIFERENÇAS QUE
CONSTITUI O “SER” CEFET-MG*

*Magali Simone de Oliveira, Marcos Maia
e Mateus Esteves de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Quem determina o que é ou não normal, ou quem se adapta ou não a um padrão social? Já é senso comum que cabe aos “vencedores” construir e divulgar não só o que se chama de “história oficial”, mas também as regras e normas que norteiam o jogo de interação entre os integrantes da sociedade. Marcado por variações de reconhecimento e estranhamento, os discursos da desigualdade revelam o que as teses de igualdade querem silenciar.

Embora, segundo Heidegger (2018), a identidade interpele todo ser humano, até mesmo a identificação da própria igualdade é perpassada por fragmentos de heterogeneidade, não sendo assim, essencialmente homogênea.

“Desde a época do idealismo especulativo, permanece vedado ao pensamento representar a identidade como monótona uniformidade e abstrair da medição o que impera na unidade. Onde tal acontece é representada apenas abstratamente”. (HEIDEGGER, 2018, p. 10).

Desse modo, “a fórmula mais adequada para o princípio da identidade A é A não diz apenas: cada A ele é mesmo o mesmo. Em cada identidade reside a relação ‘com’, portanto, uma mediação, uma ligação, uma síntese: a união numa unidade” (HEIDEGGER, 2018, p.9).

Assim, pode-se compreender que o princípio da identidade não torna a todos iguais. E é importante destacar que esta identidade que já traz em si o outro, aquele com quem se identifica, não é a mesma identidade em si, é o outro.

Deixamos de lado opiniões e esclarecimentos, em vez disso, fixemos nossa atenção no seguinte: em toda parte e sempre encontramos aquilo que é chamado diferença: no objeto do pensamento no entre enquanto tal, e isso tão despojado de dúvidas, que primeiro nem tomamos conhecimento desta constatação, enquanto tal....Nosso pensamento está livre para deixar impensada a diferença ou para cotejar apropriadamente enquanto tal. Mas esta liberdade não vigora para todos os casos [...] Mostra-se aqui imediatamente o ser como ser... por conseguinte, no genitivo da diferença: então a questão anterior pode ser formulada mais objetivamente assim: Que pensais da diferença, se tanto o ser como o ente, cada um a seu modo, tornam-se fenômenos emergindo da diferença? (HEIDEGGER, 2018, p. 41).

Assim, a desigualdade, embora presente em muitas narrativas de vida, é constantemente silenciada pelo discurso da igualdade, premissa da meritocracia que parte da tese de que todos, como iguais, têm as mesmas oportunidades de alcançar sucesso financeiro, adquirir conhecimento, ter acesso a bens de consumo, ou mesmo de ser o que se é.

O comum pertencer de homem e ser ao modo de recíproca provocação nos faz ver, de maneira desconcertante, o fato e a maneira como o homem será entregue como propriedade ao ser e como o ser é apropriado ao homem. Trata-se de simplesmente experimentar este ser próprio, de no qual homem e ser estão reciprocamente apropriado experimentar que quer dizer penetrar naquilo que designamos acontecimento-apropriação. (HEIDEGGER, 2018 pp.18 e 19).

Dessa maneira, ainda conforme Heidegger, (2018/1957)¹, ao se colocar como acontecimento, o ser, ou o homem, torna-se objeto de “descoberta”, de “despertar com o olhar”, e, por fim de “apropriar”. “A palavra-acontecimento deve agora ser pensada a partir da coisa apontada, falar como palavra-guia a serviço do pensamento.” (HEIDEGGER, 2018, p. 19).

Pertencer significa aqui ainda: inserido no ser. Mas o elemento distintivo do homem consiste no fato de que ele, enquanto ser pensante, aberto para o ser, está posto em face dele, permanece relacionado com o ser e assim lhe corresponde. O homem é propriamente esta relação de correspondência, e é somente isso. “Somente” não significa limitação, mas uma plenitude. No homem, impera um pertencer no ser, este pertencer escuta ao ser, porque a ele está entregue como propriedade. E o ser? Pensemos o ser em seu sentido primordial como apresentar. (HEIDEGGER, 2018, p. 41).

Assim, esta relação de pertencimento se refere à forma como as pessoas se inserem na sociedade, e ou como elas se relacionam entre si. Dessa forma, para se ter uma relação de pertencimento, é preciso, segundo Heidegger (2018), reconhecer-se no lugar onde se está e ou com o grupo com que se mantém algum tipo de relação.

Se, por um acaso, não houver esse sentimento de reconhecimento, ou houver uma sensação de estranhamento entre uma pessoa e outras com quem se relaciona, esta relação de pertencimento, ainda conforme Heidegger (2018), vai ser incompleta.

Dessa forma, ao expor seu relato de vida, estes discentes se nomeiam, revelam suas identidades e as desigualdades que sofrem em sua trajetória de vida escolar. Desse modo, enquadram-se no conceito “inserido no ser” heideggeriano.

Assim, transformam a si mesmos e a suas histórias em acontecimentos, em algo a ser descoberto, algo despertado com o “olhar” e “apropriado” por quem pode ler tais relatos. Assim, essas narrativas transmutam-se, então, em representação de quem é representado. E simultaneamente criam, por sua vez, identidades (perpassadas por desigualdades e estranhamentos como a dificuldade em se reconhecer) entre a representação e o representado e entre quem se apropria do relato, da representação do representado.

Posto isso; faz-se mister ainda ressaltar que percebemos que, em boa parte das 18 narrativas de vida observadas, e parte dos fragmentos biográficos de trajetória escolar apresentados pelos informantes que participaram da pesquisa foram constituídos por relatos de desigualdade. Apesar de terem o mesmo tema (trajetórias escolares), tal descrição de si reforçou a premissa de Heidegger (2018) de que as identidades são perpassadas por heterogeneidades que expõem sentidos de desigualdade.

Conforme a tabela anexa foram encontradas ocorrências de desigualdade que comprometem ou comprometeram, em alguma medida, o sucesso escolar

¹ Acrescentamos aqui o número de 1958, data da primeira edição deste texto “Identidade e Diferença”, compilado em um livro lançado em 2018.

desses discentes. As formas de (não) pertencimento que nos pareceram mais significativas e que deverão ser objeto da análise deste capítulo foram três: i - desigualdade de cronotopos² (que remete às dificuldades de relacionamento entre gerações, aos desentendimentos em sala de aula entre jovens e não tão jovens em um mesmo espaço de narrativa: a sala de aula), ii - desigualdades de corpo (relativas às narrativas de doenças físicas ou psicológicas que prejudicaram a performance escolar).

E por fim: iii - desigualdade de gênero (os relatos que revelam dificuldades causadas pela não aceitação do gênero por si ou por outrem). É importante ressaltar que a desigualdade social está presente na maioria dos relatos dos entrevistados. Boa parte dessas narrativas expõe a dificuldade de dar continuidade aos estudos em função da falta de recursos, da necessidade de trabalhar e de ajudar na renda familiar.

Essa desigualdade social também está presente em relatos que denunciam a disparidade entre o ensino privado e o ensino público (ora o privado é melhor, ora o público é melhor); naqueles que denunciam as dificuldades de quem, sem recursos, é obrigado a estudar mais tarde, acumulando outras atividades como trabalho e/ou trabalho doméstico, entre outros.

Como a desigualdade social é intrínseca ao nosso país, perpassando todas as demais desigualdades anunciadas acima; e, pelo fato de já existirem muitos artigos que tratam do tema, inclusive neste e-book, propomo-nos a tentar elucidar as demais desigualdades acima indicadas.

A exposição dos relatos dos entrevistados pelo grupo de pesquisa *Narrar-se* remete à análise de Machado (2015) sobre a descrição de si (por parte dos marginalizados), ou por parte da imprensa (sobre os marginalizados). Tal descrição se reverte em “uma argumentação poderosa”, a favor de quem expõe fragmentos de si.

Assim, ainda segundo Machado (2015), a exposição na mídia, por exemplo, de relatos de marginalizados ou vítimas do poder hegemônico ajuda a reconstruir uma identidade positiva dessas pessoas. Faz-se saber, assim, às instituições governamentais, os problemas vivenciados pelos autores de tais relatos, conforme proposição da autora:

compreender o que está sendo dito pelas vítimas do poder, que domina e determina as regras de conduta em sociedade, nos levará à busca da produção dos sentidos para “[...] desnudar as oposições e as correlações mais estruturantes” da vida desses sujeitos. (DEMAZIERE; DUBAR, 2009, apud MACHADO, 2015)

Desse modo, neste primeiro capítulo, refletimos sobre o conceito de desigualdade e identidade em Heidegger (2018), descrevendo os tipos de

² O nome desigualdade de cronotopos faz uma referência ao conceito bakhtiniano da importância da relação entre espaço e tempo. O fato de os estudantes afetados por este tipo de sensação de não pertencimento, reclamarem justamente de dividirem a sala de aula, ou seja, o mesmo espaço de estudo ou (topos), com pessoas de outras faixas etárias (Cronos) o que motivou um sentimento de desconforto.

desigualdade encontrados nos relatos de vida de discentes do CEFET-MG entrevistados pelo grupo Narrar-se, os quais serão alvo de pesquisa a seguir.

2 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IDENTIDADES DAS DESIGUALDADES

Ao exporem as desigualdades sofridas em sua trajetória escolar, os alunos entrevistados pelo grupo Narrar-se criam novas identidades para si mesmos que os definem e os distinguem dos demais. Desse modo, aqueles que se representam como quem tem dificuldade em lidar com o outro (mais novo ou mais velho), ou como uma pessoa que teve dificuldades para dar continuidades aos estudos por ter tido filhos e ter que cuidar da família.

Segundo Charaudeau (2015), a linguagem está no cerne da construção subjetiva e coletiva de três faces da socialização, quais sejam ou a saber: i - socialização dos indivíduos (há por meio da linguagem na qual se forjam os elos sociais, instaurando relações entre si e o outro); ii - o domínio do pensamento (é por meio da linguagem que se criam significados sobre o mundo), e, por fim; iii - o domínio dos valores (que se tornam visíveis depois de nomeados).

Assim, evidencia-se a relação entre a linguagem e a construção social, a condução do pensamento (axiológico) e a elaboração das doxas³ que regulamentarão uma dada sociedade. Mas, Charaudeau (2015) ainda problematiza esta construção. Ele questiona: quem determina a identidade de alguém?

É o olhar do outro sobre si mesmo, do outro que me julga desta ou daquela maneira? É o olhar de si sobre si mesmo, como quando eu me avalio diante do espelho ou quando, às vezes, revelo aquilo que acredito ser? É o meu olhar sobre o outro, quando me ponho a julgá-lo? Em todo caso, o problema da identidade começa quando alguém fala de mim, o que me obriga a interrogar-me sobre “quem sou eu”? Aquele que acredito ser ou aquele que o outro diz que sou eu? Eu, que me olho, ou eu mesmo através do olhar? (CHARAUDEAU, 2015, p. 14).

Charaudeau (2015) também questiona o que determina a construção identitária de uma pessoa. Ele pergunta: “São decisões individuais ou coletivas? Reverberando o pensamento de Bayard (1996), o semiologista também advoga a tese de que a identidade não deve ser vista como natural.

Assim, de acordo com Charaudeau (2015), a construção da identidade é baseada no princípio de alteridade, ou seja, na percepção do outro como diferente. Esse processo de identificação do outro e da diferença, ainda conforme o semiolinguista acima citado, implica nas seguintes consequências: i- a inclinação do grupo para si mesmo (pode levar os integrantes a demandarem valores que lhes são próprios); ii - a abertura do grupo para os outros (o grupo se abre às influências dos outros).

³ Doxas no sentido de crenças que, de acordo com o sistema político, econômico e religioso vigentes são considerados ou não aceitáveis.

Também podem ocorrer: iii - a dominação de um grupo sobre o outro (um tenderá a tentar integrar o outro, ou eliminá-lo), e por fim; iv - mesclar os grupos (o contato acaba por produzir o compartilhamento de valores, cria um elo identitário entre os dois).

Desse modo, a criação de identidade também é perpassada pela construção de imaginários socioculturais⁴ que reverberam os traços identitários associados. Entre os imaginários apresentados por Charaudeau (2015) destacamos o imaginário antropológico (aqueles constituídos pela reverberação do coletivo, mesmo que inconsciente na atuação individual) e os imaginários sociais (que enfatizam os comportamentos e regras que norteiam uma dada sociedade).

Dessa maneira, o imaginário antropológico, ainda conforme Charaudeau (2015), observado nas desigualdades descritas na tabela, apresenta subdivisões que interessam a esta pesquisa como: i - imaginários de corpo (salientam como os indivíduos representam para si próprios o lugar do corpo no espaço social); ii - Os imaginários sociais de gênero (demonstram os comportamentos e normas relativos à idade, sexualidade, (entre outros).

Diferentemente, as heterogeneidades associadas ao cronotopos⁵, segundo Charaudeau (2015) são classificadas como imaginários sociais relativos à autoridade, normas que regulamentam a sexualidade. Assim, para este linguista, é essencial que os indivíduos não silenciem sua diversidade.

Os grupos sociais devem saber se situar entre a tendência à “hibridização” das formas de vida, de pensamento e de criação e a tendência à “homogeneização” das representações para fins de sobrevivência identitária. (CHARAUDEAU, 2015, p.29).

3 - IMAGINÁRIOS DE CRONOTOPOS: DIFERENÇAS DE FAIXA ETÁRIA EM UM DETERMINADO ESPAÇO

Filho dos titãs Urano (o céu) e Gaia (a Terra), segundo a mitologia grega, Cronos castrou seu pai e devorou seus filhos para eternizar seu reinado, sendo posteriormente, derrotado por Zeus, que salvo pela mãe, Réia, libertou os irmãos presos dentro do pai, tornando-os imortais. Assim, os frutos dos trabalhos dos mortais, como a forma de viver (crenças, vestimenta, comportamento, linguagem, formas de consumo etc.) seriam perpassados ainda hoje, por Cronos, variando de

⁴ O conceito de imaginários sociais de Charaudeau (2015) representa um avanço em relação ao de estereótipo. Enquanto os estereótipos estão relacionados a “julgamentos” feito por pessoas ou grupos de pessoas; as representações sociais não se limitam a julgar segundo as doxas, mas, se associam a uma análise mais ampla, tentando compreender os saberes do grupo que compõe tais representações. Dessa forma, os imaginários sociodiscursivos se associam ao inconsciente coletivo podendo ajudar a entender as crenças que serão estabelecidas em uma determinada sociedade.

⁵ O nome conotopos, (Cronos ligado ao tempo e topos ao espaço) segundo Bakthin (1981) ressalta a importância do tempo e do espaço como promotor da interação entre literatura e história. Assim, o cronotopo funciona como uma espécie de lente que auxilia a identificação do texto único. Descreve, assim, a relação entre cronotopos e discurso, ou seja, do Cronos (tempo) e topos (lugar). Ver em: BAKTHIN, M.; HOUQUIST. M. A *imaginação dialógica quatro ensaios*. Universidade do Texas, 1981.

uma geração para outra, e, constituem, assim, não só traços de um determinado tempo, de uma dada cultura, mas também de um espaço específico.

Desse modo, advoga-se aqui a tese de que as percepções que uma geração tem da outra também são discursos perpassados pelas diferenças temporal e espacial. Partimos, assim, do princípio de que as narrativas de si oriundas de pessoas que vivam em situação de desigualdade possam ser compreendidas como argumentos contrários à manutenção de tais diferenças, conforme Machado (2015).

Assim, tais discursos identificados como “desigualdades de cronotopos”, nome proposto a partir de conceito de Bakhtin (1981), também podem servir como narrativas favoráveis a si mesmos, expondo pontos de vista que desnudem as dificuldades provocadas pela passagem de tempo, ou pela falta de tempo, ou pela opressão que o transcorrer do tempo, como um deus mau, provoca nos homens.

Das 18 entrevistas que fazem parte deste estudo, pelo menos sete, 30% do total, foram perpassadas pela desigualdade de cronotopos. Assim: destacamos a narrativa da aluna identificada como C11GRADGF⁶, filha de pais analfabetos, a primeira da família dela a graduar-se. Ao vir para Belo Horizonte, ela teve a oportunidade de estudar na escola pública, mas não se adaptou a ela.

Mais tarde, C11GRADGF fez supletivo e após a filha completar sete anos, conseguiu dar continuidade aos estudos, graduando-se em Geografia em uma instituição privada de Belo Horizonte. Ao graduar-se, realizou o sonho paterno de que pelo menos um de seus filhos tivesse um diploma universitário.

Ela também acredita que o fato de ter nascido no Vale do Jequitinhonha, em certa medida a preparou para vencer os obstáculos e conquistar este primeiro diploma, conforme se pode observar no excerto a seguir.

Eu brinco que quem nasce... eu falo sempre lá na escola que quem nasce no Vale do Jequitinhonha vai lutando todo dia com dignidade. Não fica estabelecendo meta, que a gente sabe que é difícil. Eu até hoje eu te falo que eu não sei se estudar, graduar é uma realização ou necessidade. Necessidade porque eu tenho uma filha, necessidade por causa do mercado... Então, a gente vai fazendo, vai lutando com dignidade. Entendeu? Eu tenho certeza que as minhas irmãs que não estudaram, talvez até goste mais do que eu. Foi por falta de oportunidade. No meu caso, eu fui concluir o ensino médio já estando velha, depois que a minha nasceu, ela estava com... terminando o terceiro período, com sete anos, ingressando no primeiro ano, e eu vi da minha necessidade de estudar, pela minha necessidade e pelo mercado. Eu vi que eu precisava trabalhar e não podia ficar sem o segundo grau. E, daí, fiz EJA, emendei tudo e não parei mais.⁷

Assim, levando-se em conta a Semiolinguística de Charaudeau (2012), a análise desse excerto leva a crer ser possível identificar que a narradora, aluna entrevistada pelo grupo Narrar-se, possa ser entendida como a heroína de seu próprio relato. Tomando como encenação narrativa o gênero entrevista; pode-se

⁶ Para preservar a identidade dos informantes, usamos códigos.

⁷ Fragmento da entrevista que C11GRADGF deu ao Narrar-se

afirmar que a enunciativa parece evidenciar nesse trecho, certo desconforto em relação à desigualdade regional e temporal, ou cronotópica.

Então, nesse excerto, C11GRADGF é uma actante⁸ que sofre a ação de “nascer no Vale do Jequitinhonha”, que tem uma necessidade por causa da filha, por causa do mercado, mas, ao mesmo tempo, também é uma actante do tipo benfeitora que age em seu próprio benefício de forma voluntária.

Estudante de Letras no CEFET-MG; C11GRADGF hoje é professora de Geografia do EJA. Ela revela que a relação com os colegas em sala de aula é perpassada por dificuldades de comunicação marcadas pelas diferenças de gerações. Ela se nomeia como uma aluna “fora da faixa etária” e acredita que “se fosse mais nova, toleraria mais as aulas de sábado de manhã” impostas aos alunos de Letras, a segunda graduação que está fazendo, desta vez, no CEFET-MG.

“Eu acho que se eu fosse um aluno de vinte anos, que vive para estudar, eu não iria nunca questionar o sábado. A gente pensa, né? Não tem nada para fazer... Agora, no meu caso, que necessito do sábado...”⁹. A interação com os colegas ainda é perpassada por “gritantes” dificuldades de entendimento entre os alunos mais novos e os mais velhos.

Levando-se em conta, conforme Maingueneau (2015), que a cena englobante onde se insere o excerto acima de C11GRADGF é constituída por fragmentos de entrevistas concedidas ao grupo Narrar-se, tem-se na análise desses excertos, partindo de Amossy (2011), a evocação de diferentes *ethés*.

Mesmo sendo vitimada pela passagem do tempo, que a distancia de seus pares, e que a castiga roubando-lhe parte do descanso semanal; C11GRADGF continua insistindo em seu estudo, rumo ao segundo diploma da segunda graduação.

Assim, segundo a Semiolinguística, essa informante torna-se uma actante/vítima que tem no tempo seu principal agressor. Ela sofre com o passar do tempo. Não dispõe de tempo para estudar, tem menos tempo que os colegas de sala de aula, e encontra dificuldades em se relacionar porque a passagem de tempo a diferenciou dos demais colegas.

Enquanto ela se designa fora da idade (por ser mais velha), parte de seus pares identificados como mais novos se revela como o outro, o diferente, o que determina que ela se sinta desigual. Tal situação obstaculiza o entendimento entre este eu polarizado composto pelo eu/C11GRADGF e os outros mais jovens que ela.

Ainda segundo a Semiolinguística de Charaudeau (2012), na análise do excerto acima, é possível identificar uma C11GRADGF/actante/vítima. Desse modo, ela é vítima desta passagem de tempo e, seu processo narrativo sofre aqui uma degradação do estado inicial. Ela superou as desigualdades de cronotopos e conquistou sua primeira graduação, tornando-se (uma actante/beneficiária) que venceu não só as dificuldades de tempo, mas também regionais, e conquistou o primeiro diploma.

⁸ Como Charaudeau (2012) designa os atores ou agentes de ações em uma narrativa.

⁹ Idem.

Mas, ao se deparar como Cronos novamente, ela é obrigada a conciliar o estudo ao trabalho; o estudo às atividades como mãe e como dona de casa; tornando-se, mais uma vez, actante/vítima dessa passagem de tempo, dessa desigualdade cronotópica. Ao submeter-se à ação do tempo nesta segunda graduação, sofrendo com as desigualdades impostas pelas diferenças temporais que marcam a sala de aula, C11GRADGF, mais uma vez, é oprimida por Cronos.

Dessa forma, ao narrar sua história a uma entrevistadora, ela tem como ato de fala o fazer/saber (informar). Há aqui, então, uma actante que, por um lado, enfrenta as dificuldades espaciais, que, pelo fato de ter nascido no Vale do Jequitinhonha, teve que se adaptar ao ambiente escolar de Belo Horizonte; mas, por outro, sucumbe às diversidades temporais, que se manifestam no contato com os colegas de sala do curso de Letras do CEFET-MG,

Embora seu relato seja perpassado pelo pathos, perpassado por muita luta; C11GRADGF cria um ethos de vitoriosa na descrição de si em seu relato. Sua insistência faz/saber que ela é uma actante protagonista da sua história, uma mulher de luta e de conquistas.

Diferentemente de C11GRADGF, a estudante do curso de Edificações do CEFET-MG, C1EJAGF teve seu primeiro embate com o tempo, antes mesmo de ingressar na instituição. Ela se descreve como “atrasada” por ter tido que parar de estudar por alguns anos em função do diabetes que a deixou internada e debilitada.

Observa-se, assim, que a fragilidade física perpassa sua trajetória, fazendo com que ela concluísse o ensino médio por meio de cursinho particular. A doença, que fez com que ela deixasse o ensino regular e concluísse o ensino fundamental, por meio de supletivo, foi um dos obstáculos que C1EJAGF teve que enfrentar para chegar à graduação, conforme relatado no excerto a seguir

Não foi uma parte feliz da minha vida (pois é hum..hum) eu não fiquei bem até psicologicamente porque (nô) é, é muito ruim...não vou falar...assim experiência própria...cê vê as pessoas...por exemplo...eu tava parada eu vi gente da minha idade passando na faculdade...eu não faço faculdade até hoje...eu vi gente...tem...tem uma amiga que é um ano mais velha que eu e tá formando em Direito agora (sim) entendeu...então (é) eu sinto que eu fiquei para trás...mas eu não me arrependo porque eu sei que cada vida é: ...uma vida...cada história é uma coisa (isso) entendeu e eu não deixei de correr atrás por isso (hum..hum...) então assim...eu não faria diferente porque tinha um favor que ninguém mais tinha (é verdade) entendeu...mas não foi tão bom não...não é legal ver os outros passando na sua frente não...mas é (risos) a vida.¹⁰

Aqui, a descrição de si, feita por C1EJAGF, faz com que ela possa ser classificada como uma actante/vítima da ação do tempo e da doença, que fez com que ela se distanciasse da trajetória dos colegas do ensino básico, que seguiram em frente, enquanto ela estava doente. Mas ela, voluntariamente, tentou neutralizar a paralisia que a impedia de estudar e prosseguir os estudos.

¹⁰ Excerto da entrevista concedida pela C1EJAGF ao grupo Narrar-se.

Assim, também se configura como actante que se beneficia de sua força e, ao enfrentar as desventuras do caminho, prossegue e consegue ser aprovada no processo seletivo do CEFET-MG. Sua primeira impressão da sala de aula, no entanto, não foi positiva. Ela se assustou com a diferença de faixa etária entre ela, que tem 21 anos e os colegas.

[...] mas na minha turma minha primeira impressão vou te falar que eu assustei... (hum, hum) porque eu entrei na minha turma e só tinha gente mais velha sabe (é verdade) e eu a mais nova... hoje a minha turma nós somos sete da Edificações... (olha só) então eu sou a única que não é casada... (hum...hum) todos lá já são casados... estão querendo ter filhos ... o J. já tem neto... sabe... então isso me assustou... hoje eu me dou bem com todo mundo mas eu vou te falar que eu fiquei com um pé atrás assim eu falei “meu Deus será que aqui mesmo” (olha) “será o lugar certo)... mas hoje em dia eu acostumei... adaptei¹¹

Segundo o excerto acima, C1EJAGF se assume como uma actante/vítima. Como C11GRADGF, C1EJAGF também sofreu com a diferença de faixa etária com os colegas. Enquanto ela é solteira e tem 21 anos, os demais integrantes de sua turma são casados, são pais e avós, que têm experiências abissalmente distintas das dela.

E essa divergência de experiências, a princípio, criou uma polarização entre C1EJAGF, que se designa como a mais nova e um (eles): os mais velhos, e, ainda entre duas C11GRADGF: a antes de entrar na instituição (atrasada) e a C1EJAGF a mais nova de sua sala de aula, (adiantada em relação à idade de seus colegas).

Mas essa impressão de que a convivência com os demais colegas (mais velhos) seria um “obstáculo, mostra-se falsa com o passar do tempo. C1EJAGF percebeu que esta diferença foi benéfica a seu aprendizado. E, ao mudar a sua percepção sobre a diferença de experiências entre elas e seus colegas, conforme Charaudeau (2012), fez com que C1EJAGF deixasse de ser uma actante/vítima da ação do tempo para, voluntariamente, tornar constituir C1EJAGF como actante/aliada (dos colegas).

Então, ela melhorou seu estado de ânimo, em uma negociação de si para si. E os colegas que a princípio eram vistos como actantes/agressores, tornam-se actantes/aliados. E isso se configura como um benefício para ela. Isso pode ser observado no excerto a seguir.

[...] numa aula de topografia... eles aprendem o que o professor falou ali... e o que o professor falou ali é isso e pronto... (hum.. hum..) a gente ali na aula de topografia o professor fala assim aí o J. fala assim, não mas na obra não é assim (risos) não funciona (olha que legal) aí ele fala olha eu conheço fulano... eu já trabalhei assim é desse jeito... aí acho que a vivência de mundo que esse povo tem as experiências ajudam demais entendeu... porque aí, já é quase um estágio dentro de sala uai... (puxa que bacana) entendeu ... aí ele fala “mas eu já vi isso aqui não é assim que funciona isso aqui tá errado” entendeu (olha) até pro cê misturar um cimento ... ele tá falando não, não é assim...¹²

¹¹ Idem.

¹² Idem.

Apesar de C1EJAGF não estar trabalhando no momento da entrevista, ela não gosta das aulas aos sábados. E, neste momento, depois de tornar-se actante/ aliada dos colegas, a estudante passa a se identificar com eles. Embora se reconheça como diferente (não trabalha e os colegas trabalham), C1EJAGF advoga as mesmas demandas de sua turma para benefício de seus novos aliados. Parece desse modo, superar a desigualdade e criar uma identidade de objetivos com os demais, conforme exposto no excerto a seguir.

Eu acho entendeu...(sim eu entendo que a carga horária é grande, que tem que arrumar um jeito de fazer toda aquela carga horária...mas seu você for olhar a quantidade de alunos que entram e a quantidade de alunos que formam...e pode ter certeza que a maioria dali desiste pelos quatro anos...eu acho que tinha que ter um jeito melhor entendeu...não sei...eu sei que é errado a gente criticar sem dar um, sem dar uma coisa melhor (uma contribuição) então... mais enfim...é o que eu penso...exatamente não sei que , que melhora e, e ...até que a aula sábado tem muita gente que reclama...¹³

Segundo o excerto acima, C1EJAGF se torna uma actante/aliada/dos colegas (ou a qual), voluntariamente, retribui os benefícios trazidos pela convivência com os seus colegas mais experientes e que trabalham. Dessa maneira, a princípio ela revelou o ethos de vítima do tempo e da doença, mas aos poucos este ethos evoluiu.

No decorrer da narrativa, C1EJAGF se torna aliada dos colegas aos quais se revela grata. Então, a estudante expõe aí um ethos de solidariedade, aliança e luta ao também advogar o fim das aulas aos sábados, bandeira de seus colegas.

Assim, C1EJAGF demonstra um ethos de guerreira. A mais nova da sala também já venceu batalhas internas, como a doença (desigualdade de corpos) e a sensação de que Cronos está contra ela: ora atrasando seu aprendizado e, ora beneficiando-o, ao possibilitar que ela pudesse aprender com a experiência do outro.

Então, o tempo, neste caso, fez com que C1EJAGF passasse a fazer parte deste outro: os colegas mais velhos, que, ao compartilhar suas experiências passaram, por sua vez, a fazer parte de C1EJAGF, de sua própria identidade. Comparando-se o relato de C11GRADF, com o de C1EJAGF, ficou evidente a importância da construção de uma situação de pertencimento.

Ao reconhecer como uma virtude a diferença temporal entre si e os outros, por beneficiar-se das experiências de vida de seus colegas, C1EJAGF beneficiou-se da desigualdade cronotópica. Mas C11GRADF, cujo relato de vida é perpassado por uma sensação de não pertencimento e de certo isolamento, parece ter um embate mais árido com Cronos

As narrações de ambas são perpassadas por essa desigualdade temporal e pela dificuldade de relacionamento com as gerações opostas à sua no espaço CEFET-MG. Assim, talvez, a carga temporal que cada uma carrega em si; o volume

¹³ Entrevistada C1EJAGF..

de experiências que constituem C11GRADF e C1EJAGF possam dar o tom dessa luta. Enquanto a primeira, de uma geração anterior a de seus colegas, guerreia, a outra usa o tempo como música para valsar.

4- DESIGUALDADES DE CORPOS: EXPOSIÇÕES DE DOR QUE MARCAM A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS DO CEFET-MG

Nas palavras de Poter (1992, p. 308)¹⁴, o corpo “não pode ser tratado pelo historiador, simplesmente com o biológico, mas deve ser encarado com o mediado por sistemas de sinais culturais”. Assim, a distribuição da função entre a corresponsabilidade do corpo e da mente, e entre o corpo e a alma, difere extremamente segundo o século, a classe, as circunstâncias, a cultura e as sociedades que possuem uma pluralidade de significados concorrentes.

A grande discussão que gira em torno do corpo e de suas representações é aquela que opõe, de um lado, a visão do corpo como dado natural, possuidor de unidade, e de estabilidade; do outro, o olhar no qual a cultura aparece interferindo nos menores gestos, e no qual o corpo é infinitamente moldável e controlável.

Ambas as definições estão repletas de radicalismos, já que o homem, como unidade psicossociológica, apresenta-se, paradoxalmente, como uma “pluralidade una”, como bem enfatiza “François Dagognet”, enfocando as interferências entre a interioridade, a exterioridade, a natureza e a cultura, o sexual e o libidinal, o individual e o social (CHARAUDEU, 2015).

Desse modo, é de conhecimento geral que o corpo precisa ser funcional. Em outras palavras, ele precisa se mover, para realizar as atividades inerentes ao ser humano. Entretanto, levando em consideração os atributos que os homens direcionaram ao corpo, notamos que significativas mudanças foram sensíveis no que se refere à estética e à saúde. Tal visão predominou até mesmo por volta do início do século XX (BOSI et al., 2006). Essa construção histórica da sociedade sobre o corpo se conjuga com o momento de transformações no qual o mundo ocidental vivia. Em virtude da época industrial e em tempos de escassez de alimentos, a mulher que apresentava peso acima da média era considerada “forte” e hábil para “enfrentar” a dura rotina de trabalho das primeiras fábricas e garantir a proteção e a subsistência dos filhos (BOSI et al., 2006, p. 109).

Na sociedade atual, que Bauman (2000) denomina de “sociedade líquida”, os valores se inverteram. Tem-se buscado valorizar o tipo físico magro e atlético, com músculos tonificados e fortes. Tal corpo é promovido como objeto de consumo e satisfação pessoal, sinônimo de sucesso, de reconhecimento e de status àquele que o detém (BOSI et al., 2006, p. 109). Goldenberg (2006, p. 118), baseada no trabalho de Bourdieu (1987), por exemplo, cita que “o corpo e a aparência

¹⁴ POTER, R. A história do corpo. In: BURKE, P. (Org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

juvenil” se tornaram uma forma de “capital” no nosso país. Isso demonstra o quanto os estereótipos estéticos influenciam nossa forma de tratar o outro e a sua subjetividade, como se o corpo físico se tornasse critério para a pessoa ocupar determinados espaços e postos sociais.

Todavia, independente dessas mudanças na percepção do físico e no conceito de beleza, problemas com o corpo podem atrapalhar o percurso formativo de estudantes na forma de doenças físicas e, sobretudo, mentais, tais como a depressão. Assim, Lowen (1983) chama atenção para o fato de a individualidade do ser humano ser constituída pelo corpo, haja vista que este é a condição fundamental para a sua existência. Segundo o autor, no momento em que o corpo se desfaz, a personalidade e a pessoa deixam de existir, sendo que ninguém consegue se dissociar do seu corpo em vida, em outras palavras, não existe alguma maneira “de existência mental independentemente da existência física de uma pessoa”, explica Lowen (1983, p. 15).

Esse autor coloca ainda que as forças mentais estão inevitavelmente ligadas à força física e, também, defende ser uma ilusão tentar isolar um aspecto do outro. Tais declarações mencionadas nos levam a reforçar o quão importante é o corpo na construção do sujeito como agente crítico da sociedade, como detentor de ideias inovadoras capazes de romper com estruturas pré-determinadas e que limitam a humanidade a padrões de comportamento, tanto físicos quanto psicológicos. Para o estudioso, a conduta básica do comportamento humano deveria se pautar pela preocupação com “o funcionamento do corpo saudável”, pois:

Uma pessoa saudável se sente bem, a maioria do tempo, com as coisas que faz, seus relacionamentos, seu trabalho, sua recreação, e seus movimentos. Ocasionalmente, seu prazer alcança a alegria e pode mesmo chegar ao êxtase. Ocasionalmente também experimentará a dor, tristeza, desgosto e desapontamento. Contudo, não ficará deprimida. (LOWEN, 1983, p. 17-18)¹⁵.

O estado de doente depressivo é caracterizado, pelo autor, como a total incapacidade de reagir a estímulos, condições emocionais e ao próprio mundo, sem energia para gerir o fluxo da vida. As possibilidades de prazer e de distração são vistas como artifícios para se afundar mais na depressão. Ausentam-se, assim, os sentimentos; e o indivíduo passa a ver a vida como um peso a carregar por tempo indefinido.

Essas questões aqui foram expostas objetivando-se apontar o quanto o corpo interfere na trajetória de vida e na construção identitária. É por meio do corpo que manifestamos nossa dor e comunicamos ao mundo nossa existência. Por isso, não podemos perceber nosso corpo apenas como uma entidade biológica; mas, sim como elemento fundamental para a formação humana.

¹⁵ LOWEN, A. O corpo em depressão: as novas bases biológicas da fé e da realidade. São Paulo: Summus, 1983.

Isso se mostra viável por meio da compreensão das várias dificuldades individuais inerentes a nossas delimitações físicas para, assim, propormos novas oportunidades de crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Logo, entendemos que o real cuidado de si mesmo precisa se atentar para continuidade da jornada da vida e pela educação ao longo dela; sem excluir, portanto, aqueles que, por algum motivo, interromperam a fluência da sua formação em detrimento de desvios físicos e/ou emocionais.

Diante disso, nas narrativas de vida colhidas entre os alunos do CEFET-MG, as desigualdades relativas ao corpo foram observadas como relevantes em seus percursos nos espaços escolares. Por esse motivo, selecionamos a narrativa da aluna C16GRADGF, do primeiro e segundo períodos do curso de Letras, para a discussão das dores que contaminaram sua jornada escolar. Essa escolha se justifica pelo fato de os sofrimentos físico e psicológico terem ficado claros na fala desta aluna, os quais ocorreram no início de sua graduação.

Segundo C16GRADGF, o primeiro período começou muito agitado para ela. Havia acabado de perder o pai, o que desestruturou consideravelmente seu emocional. Somou-se a isso o agravamento de uma doença estomacal que lhe causara fortes dores e, se não fosse tratada, ocasionaria um câncer. Por esse motivo, a cirurgia para o tratamento dessa doença foi adiantada. C16GRADGF narra que até a realização da cirurgia conseguiu, mesmo com dificuldades, frequentar as aulas, de acordo com o exposto a seguir.

E até outubro, quando a minha cirurgia foi adiantada, devido à urgência, eu tava suportando bem, eu tava dando conta do recado, né? Só que eu fiz uma cirurgia complicada no estômago e precisei de trinta dias de licença saúde.¹⁶

Esse período de ausência, segundo a informante, foi responsável por sua reprovação em quatro disciplinas. Ela alegou que a coordenação do curso não aceitara o laudo pericial, conforme exposto no excerto a seguir.

E assim, eu até me indispus com a coordenação, foi uma coisa muito chata, né? E agora eu tô aí, já em maio, repetindo Linguística, Teoria Literária I, Contexto Profissional e Social e Cultura Brasileira. Nas outras três eu ainda tinha alguns créditos, né? É... de frequência. Realmente nas outras eu não sei o que aconteceu. Talvez eu já tivesse outras faltas que acrescentaram, é... essas que eu tive quando eu tava de licença e aí complicou a minha vida, né?¹⁷

Observa-se que o abalo psicológico da estudante ficou em evidência, levando-a a adjetivar a experiência como traumática.

Eu tinha perdido o meu pai e... eu fui pra uma mesa de cirurgia onde eu tive um trauma anestésico, passei por uma, por uma situação horrorosa de querer até fugir do hospital e de... foi muito traumático, foi muito difícil!¹⁸

¹⁶ Entrevistada C16GRADGF

¹⁷ Idem

¹⁸ Idem

Diante disso, reafirmamos o que Lowen (1983) considera como associação entre as forças física e mental. Como C16GRADGF estava fragilizada devido à perda paterna e a um estado de preocupação e ansiedade por problemas físicos de saúde, sua presença na graduação foi afetada, o que gerou a reprovação, mesmo com amparo médico de afastamento.

Em certo ponto da narrativa, ela expôs ter estado com a “cabeça quente” e com dificuldades para rever a situação. O enfrentamento dessas adversidades a fez refletir a respeito da confiabilidade nas pessoas próximas a ela, e as sobrecargas emocional e física foram determinantes para promover mudanças na sua forma de lidar com o mundo, como apresentado a seguir.

Então é... não sei se tem hora que é melhor as pessoas nem saber o que que você tá passando, né, porque tem hora que você entregar as suas fragilidades num mundo onde tem pessoas e pessoas, não é aconselhável, né? Mas no momento que cê tá de cabeça cheia, com cabeça quente, nem sempre você tem essa maldade e acaba passando essa fragilidade, não consegue disfarçar, né? É do ser humano, principalmente quando junta tudo de uma vez, né e, na minha idade, aí vem os problemas de saúde.¹⁹

Levando-se em conta a Semiolinguística de Charaudeau (2012), C16GRADGF é colocada nessa análise como actante/vítima do contexto familiar, por causa da morte do pai, e pela debilidade da própria saúde física. Tais acontecimentos atravessaram a vida da entrevistada em momentos próximos, por isso notamos que o peso dessas ocorrências impactou diretamente na sua trajetória acadêmica de modo particular.

No entanto, C16GRADGF não se deixou abater pela adversidade. Tentou rever a questão da reprovação nas disciplinas; não obteve êxito, mas continuou no curso. C16GRADGF lamentou-se por não continuar com seus colegas de início de turma, porque, segundo ela, “sempre tem dois ou três que você não combina, isso sempre vai ter, mas é... é a turma do meu coração”.

Neste momento da sua vida, C16GRADGF toma o lugar de actante/vítima por fazer constantes menções à sua turma anterior, pelo fato de haver uma familiaridade melhor entre eles. Nas declarações da graduanda, percebemos que esse é um fator importante, mas não primordial, para sua identificação com o curso e com a instituição.

Se, por um lado, ela nos apresentou algumas queixas com relação à turma atual, disse que era “[...] um pessoal muito monopolizado, muito caladão[...]” e também com faixa etária bem inferior dela (desigualdade de cronotopos); por outro, isso não a impediu de dar continuidade ao curso de Letras.

Diante de todas essas experiências narradas por C16GRADGF, entendemos, assim, que sua atuação como actante/vítima, também se apresenta como pessoa que enfrenta as dificuldades, configurando-se como dirigente do seu percurso

¹⁹ Entrevista C16GRADGF

de vida, ao ter conseguido gerir forças para continuar na graduação. Ainda com uma resposta negativa, quando apresentou o atestado de afastamento, mesmo contrariada, propôs-se cursar as disciplinas perdidas.

Tal atitude revelou a persistência impressa em seu caráter para alcançar seus objetivos. Assim como C1EJAGF, na análise anterior, C16GRADGF mostrou um ethos de guerreira por ter se movimentado e conseguido enfrentar a fragilidade física e a emocional, que poderiam excluí-la definitivamente do curso.

Ao concluir seu relato, apesar de ter considerado a perda de tempo como um fracasso pessoal inevitável, C16GRADGF deixa notória a sua satisfação por continuar seus estudos: “Sim! Vou terminar, vou terminar, claro!” — com relação à conclusão da graduação.

5 - DESIGUALDADES DE GÊNERO NOS RELATOS DE VIDA ESCOLAR REFLETEM DESIGUALDADES FAMILIARES

As narrativas sobre os gêneros são historicamente dominadas pelo discurso científico, biologizante, produzindo nos indivíduos normatizações das características do masculino e do feminino que são performatizadas nos diversos espaços sociais.

A prática discursiva é forjada na conjuntura que a possibilita existir. Essa conjuntura é dada em arenas de disputa das desigualdades, pois as práticas discursivas são manifestações de poder conforme o pensamento de Foucault (2008 apud ARAÚJO, 2001, p. 64).

Podemos perceber traços, nos dizeres dos entrevistados, que revelam as relações assimétricas de poder entre os gêneros masculino e feminino.

O entrevistado C22GRADGF tem uma longa trajetória de idas e vindas à escola. Devido às mudanças constantes, em seu trabalho e em sua vida pessoal, ele graduou-se próximo de completar cinquenta anos. Ao discorrer sobre o trecho de sua vida que corresponde à juventude — próximo aos vinte anos de idade - após sair da cidade natal, Crucilândia, no interior de Minas Gerais, e chegar a Belo Horizonte, onde prosseguiria os estudos e tentaria arranjar um emprego, ressaltou no seu relato a diferença dada aos estudos de homens e mulheres, como se pode ver no excerto a seguir.

Aí era para eu continuar a estudar... só que como eu cheguei e já não tinha matrícula, não dava para fazer matrícula, naquela época, era difícil conseguir, para fazer matrícula para o... a gente chamava de segundo grau, era o científico, era chamado científico... então normalmente era assim: o homem fazia o científico, ou contabilidade, fazia um técnico em contabilidade, e a mulher fazia o normal, era normalista. O curso de normalista era o curso de professora primária e tal. Aí eu vim pra cá, comecei trabalhando na alfaiataria, mas não deu para matricular, então eu fiquei um ano sem matrícula.²⁰

²⁰ Entrevistado C22GRADGF

Apesar de o foco narrativo ser a trajetória pessoal, C22GRADGF fez uma observação que permanece em sua lembrança após tantos anos: a oferta de cursos diferenciados para homens e mulheres no que, hoje, corresponderia ao ensino médio técnico. A divisão do trabalho na sociedade por gêneros aparece como uma curiosidade relacionada ao momento de vida narrado, em que o jovem adulto vislumbra suas possibilidades de trabalho.

Essa pausa para contextualizar a ocasião evoca a consciência da dimensão cronotópica (BAKHTIN, 1981), ajudando-o a pontuar aspectos do local e do período narrado: as relações sociais em desenvolvimento na época dos acontecimentos relatados o ajudam a construir a autobiografia, facilitando salientar as diferenças em relação ao “outro”, neste caso, a diferença em relação à mulher.

O entrevistado ainda cita, durante o relato, ter tido várias esposas ao longo da vida, mas ora estava separado, ora enviuvado. Essas informações são periféricas na narrativa, servindo para contextualização do momento vivido, colocando as relações familiares entre os elementos que marcam a temporalidade, o trabalho que estava sendo realizado, a cidade ou lugar de moradia.

Identifica-se nessas informações que, na maior parte da vida, esse entrevistado dedicou-se, principalmente, ao trabalho. Podemos perceber no relato de C22GRADGF um forte atravessamento dos imaginários socioculturais de “homem trabalhador”, pois sua construção narrativa inicia-se na infância, com uma observação sobre as qualidades e importância do trabalho do pai, ainda que tenha sido um sujeito simples como se pode ver no trecho a seguir: “Meu pai ele era sacristão, era o único na cidade. Mudava o padre, mas o sacristão era... era eterno. Foi até enquanto ele quis. Porque a missa era em latim e ele era a única pessoa que tinha condições de ajudar o padre”.

Os marcadores: “único na cidade” — Crucilândia —, “eterno”, “ele quis” e novamente “único”, em relação às escolhas lexicais adotadas, revelam a capacidade de desenvolver seu trabalho e demonstram como o entrevistado valoriza seu pai, retratado pelo narrador como um actante/herói/idealizado como único. Mas é importante frisar que o trabalho possui certo status, considerando a época e o local: uma cidade pequena do interior — o que também nos traz outros imaginários da religiosidade mineira — além de indicar a proximidade de seu pai com o padre, que entre tantas outras significações, reverbera também a imagem de uma estrutura patriarcal.

A mãe não foi citada muitas vezes em seu depoimento. Nas únicas vezes em que a palavra mãe, referindo-se à própria mãe, foi citada, o entrevistado comparou a idade dela com a de seu pai, ou ressaltou a saudade que sentia dos dois, ou do falecimento de ambos em certo ponto da vida, retratando-a como uma actante/passiva/secundária.

Ao descrever sua relação com o trabalho, C22GRADGF não relata a sua história. Opta por descrever o trabalho do próprio pai, projetando o ethos de

trabalhador do pai, que serviu como o fio condutor de sua narrativa, deslocando para si essa projeção etótica. Dessa forma, mesmo que a maioria das perguntas estivessem relacionadas aos estudos, percebemos que C22GRADGF recorreu ao relato do pai, procurando sempre explicar como se organizava em relação ao trabalho em cada momento da vida.–

O relato de C22GRADGF foi concluído com a conquista da graduação em Letras, mas ele atribuiu esta oportunidade ao seu sucesso profissional, à promoção recebida, fato que permitiu que ele se instalasse definitivamente em Belo Horizonte. Isso foi condição fundamental para que ele conseguisse finalizar seus estudos, enaltecendo o marcador geográfico como elemento fundamental da narrativa desenvolvida no relato.

Em situação bem díspar, em seu relato, o entrevistado C10EJAGM, disse ter ficado 27 anos sem estudar, por ter se dedicado ao tratamento de seu filho hiperativo, ainda ressaltou as diferenças da escola no passado e atualmente, conforme o exposto:

e eu acho que com a experiência é a melhor coisa que a gente tem porque eu já fui casado antes... do primeiro relacionamento eu tive três filhas... então (hum) vamos dar uma justificativa **que não é muito plausível não** falar que nunca teve tempo sabe (hum hum) que trabalhava demais... eu acho que é como eu te falei (sim) não existe esse negócio de não tive tempo... eu só não pude criar um tempo... criar tempo pra determinadas coisa... igual essas três filhas que eu tive (hum hum) eu muitas vezes fui omissa devido a muito trabalho tudo (sim) **não que eu não pudesse** dispensar... hoje eu vejo que eu podia dispensar um pouco umas duas horas .. uma hora (puxa) dispensar esses dois serviços que eu tinha o jornal e a serralheria²¹

C10EJAGM revelou, durante a entrevista ao Narrar-se os arrependimentos que acumulou ao longo de sua vida e a vontade de agir de forma diferente. Continuou explicando que não cometera com a esposa atual os mesmos erros que considera ter cometido com a anterior, assim como com os filhos, como o exposto no excerto a seguir.

Acho que muitas vezes a experiência é a melhor coisa que você carrega na sua vida... (é verdade)... e tem que ser coisa ruim... porque a experiência só vem de coisa ruim (risos do colaborador) (é a gente aprende né com essas experiências eu acho que é o bonito do ser humano né que tá disposto a essa abertura pra aprender pra refazer o caminho né... é a gente tem que ter essa abertura essa disposição mesmo né) é porque senão... (vão ficar batendo em murro de faca em ponta de faca né) e o meu menino hoje até com minhas outras filhas eu hoje não tenho eu não tenho aquele negócio de falar eu só eu só achava eu só acho que eu podia ter dispensado sabe um pouco mais de tempo pra mim pra mim (hum...hum) acompanhar elas mais (sim) mas hoje eu até acompanho o meu muito como eu te falei (que joia) no estudo²²

Na sequência, C10EJAGM continuou o relato sobre o desempenho escolar do filho. É possível perceber que, ao citar a experiência escolar do menino, o

²¹ Entrevistado C10EJAGM

²² Entrevistado C10EJAGM

entrevistado fundiu à sua narrativa de vida os relacionamentos familiares. O entrevistado declarou ter se dedicado mais ao trabalho que à família. Ele percebeu que a situação não fora positiva, assim, tentou mudá-la.

No relato, o dito traz consigo um não dito, que poderia marcar o modo como ele tem lidado com a família não ser um motivo de orgulho. Esta inferência se faz presente tanto no enunciado quanto na enunciação. Sua fala, ao abordar a questão, é cheia de hesitações e justificativas com o reforço da estratégia discursiva de utilizar a negação, percebida nos excertos: “não é muito plausível não”, “não existe”, “não tive”, “não pude”, “não que eu não pudesse”. Essa escolha lexical nos permite inferir que existe uma autocensura consciente de sua trajetória pessoal.

O não dito constitui, assim, um espaço de múltiplas possibilidades, sendo bem mais abrangente que o dito, pois “de alguma forma o complementa, acrescenta-se”. (ORLANDI, 2005, p. 82). Podemos perceber, desse modo, que esse relato masculino é atravessado por imaginários que expressam relações calcadas na premissa de que os homens devem priorizar o trabalho e se distanciar da mulher e dos filhos. Assim, ao destacar no relato de sua vida escolar a descrição de seus relacionamentos familiares, percebe-se o conflito entre o ethos de homem provedor e o ethos de homem afetivo, preocupado com a vivência familiar, de fato.

Enquanto a narrativa construída pelos informantes homens foi guiada pelo trabalho, a das mulheres fez outro percurso, mas passando por imaginários socioculturais complementares do ponto de vista dos papéis de gênero desempenhados por homens e mulheres.

O relato da entrevistada C1EJAGF, de 27 anos, sobre a sua trajetória escolar, partiu da observação de que ela sempre recebeu o apoio da família para estudar. Mas, citar o pai com mais ênfase do que a mãe, foi questionada pelo entrevistador se o pai seria mais atuante que sua mãe. Ela explicou que o realce se deu pelo fato de o pai ter feito o curso de tecnólogo quando ela ainda era criança, o que o aproximou de sua vida acadêmica. Isso pode ser observado no trecho de sua narração, apontado a seguir.

então eu vejo que a noção de mundo dele é diferente da minha mãe (hum, hum) entendeu... ele inclusive fez minha mãe estudar também... mas acaba que é um pouco diferente minha mãe pega mais no pé de eu cuidar mais da minha saúde... (olha é justamente) cada um equilibra dum lado (risos) família é assim mesmo (que legal menina olha) família é isso mesmo²³

Percebemos na narrativa de C1EJAGF que o pai se envolvia mais com suas questões escolares que sua mãe, pois, em seu relato, a entrevistada atribuiu à mãe maior envolvimento nos cuidados com a saúde da filha, como uma maneira de compensar, ou equilibrar a importância de ambos, pela distribuição de “papéis” diferentes.

²³ Entrevistada C1EJAGF

A entrevistada C5GRADF, por sua vez, descreveu as dificuldades enfrentadas no começo do curso para conciliar trabalho aos estudos, conforme revela o excerto a seguir.

Eu lembro de mim, chegando em casa, morta de fome, a primeira coisa que eu fazia era jantar e eu ia pro computador com a roupa do corpo [...] não posso dormir. Então aquilo me ajudava. Então eu lembro de mim de madrugada fazendo as coisas, mas estava muito... sacrificante pra mim. [...] No dia seguinte eu tinha que tá na empresa nove horas, e até eu me locomover de casa até lá são 2 horas... pra ir. Então, assim, no final de semana eu fazia as coisas, mas a mulher... toda mulher sempre tem coisa pra fazer em casa, ela não é só estudante. Ela é filha, eu não sou casada, não sou mãe, mas sou filha, sou irmã, né?²⁴

No fim do relato, C5GRADF justificou que, por não ser casada e por ser mulher, em sua opinião, teria mais coisas para fazer em casa, pois: “toda mulher sempre tem coisa pra fazer em casa”. Podemos perceber nessa declaração a introjeção da ideologia patriarcal, uma condição inerente ao fato de ser mulher, que é: ter pouco tempo disponível e muito trabalho.

Esse enunciado cumpriu, ao mesmo tempo, a função de justificar o uso do tempo, criando empatia com outras mulheres ou com outras pessoas tão atarefadas quanto ela, reverberando imaginários compatíveis com a ideia de heroína. Tal enunciado ainda desloca sua posição como mulher que estuda e trabalha para papéis familiares, pois, mesmo que não esteja casada ou mãe, ainda é filha, irmã.

Para Saffioti (2004), homens e mulheres têm identidades sociais construídas por intermédio da negação dos diferentes papéis, já que a sociedade espera que estes sejam exercidos por determinadas categorias de sexo. Nessa perspectiva, o gênero é entendido como relacional, porque atravessa e constrói suas identidades como homens e mulheres. Para a autora, o gênero é uma forma primordial de significação das relações de poder.

A tentativa de construir o ser mulher como actante/vítima/ “dominada-explorada” (SAFFIOTI, 1992) passa pelos processos de socialização os quais reforçam preconceitos e estereótipos, procurando, com isso, naturalizar as diferenças construídas socialmente. Tanto o gênero quanto o sexo são inteiramente culturais, já que o gênero é uma maneira de existir do corpo, e o corpo é uma situação, ou seja, um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas (SAFFIOTI, 1992, p. 90).

A seguir, apontamos outro enunciado na narrativa da entrevistada C5GRADF que compõe essa crença sobre o papel da mulher e traz novamente imaginários da obrigação exclusiva da mulher, que é o cuidado com a casa e a família.

Agora tô morando com minha irmã. Ah, não sei, eu fico pra lá e pra cá, eu sempre tô com alguém. Mas assim, graças a Deus eu não tenho filho, porque eu fico vendo minha irmã...porque assim, eu sou tia, né... na hora que o bicho tá pegando, eu corro pro meu quarto, e minha irmã não tem essa opção, né?

²⁴ Entrevistada C5GRADF

então eu percebo que eu e o meu cunhado cuidamos da nossa vida, e ela cuida da dela e a dos meninos... porque o meu cunhado tem um trabalho autônomo e... o trabalho autônomo depende muito de você. Então, eu resolvo a minha e ele resolve a dele. E a minha irmã se vira com a dela e com os meninos. Mas essa vida de trabalhar e de estudar é ruim demais. É ruim demais.²⁵

Nesse trecho, para explicar com quem vive, C5GRADF fez um relato da vida da irmã, que é casada, afirmando que, em comparação à irmã, ela tem mais tempo livre e menos responsabilidades por não ter filhos. No mesmo relato, sem estranhamento, C5GRADF equipara o marido da irmã a si mesma, pois ambos não precisam cuidar das crianças, restando à irmã essa tarefa. Quando “o bicho tá pegando” ela tem a opção de não se envolver e cuidar da sua vida. Seu cunhado também cuida da vida dele.

Pode-se inferir, nesse trecho, um não dito de que o homem, na relação, também não precisa se envolver e pode ir cuidar de interesses pessoais, tal como se fosse não casado e não tivesse filhos, assim como C5GRADF. Em sua narrativa, ela também explicou que o cunhado é autônomo, como uma justificativa, internalizada, para o não envolvimento com os problemas relacionados ao filho. Mas, no trecho anterior em que explica que conciliar estudos com trabalho é sacrificante, independente das questões de trabalho e estudo, ela precisa exercer os papéis sociais esperados em relação à família: filha, irmã, tia.

No caso do homem, ao se envolver com trabalho e estudo, é dispensado dessas obrigações familiares. Diante de tais posicionamentos, podemos inferir que existe uma disparidade entre as obrigações e liberdades de homens e mulheres que permeia o imaginário tanto dos homens quanto das mulheres. Os implícitos e explícitos identificados nos fragmentos da narração revelam uma naturalização de condições que constroem as identidades dos sujeitos no discurso das desigualdades (MACHADO, 2015).

Esses papéis sociais diferenciados para homens e mulheres são indicializados nos relatos, sem espanto ou consciência dessa assimetria nas relações pessoais. Um dos relatos que evidencia essa assimetria de poder nas relações de gênero é o que foi feito pela entrevistada C2FRADGF. Apesar de ter recebido apoio de alguns professores no ensino fundamental, quando questionada sobre a influência familiar em relação à continuidade dos estudos, ela contou ter sido desencorajada em diversos espaços sociais sobre seu interesse em cursar a graduação em Letras, como exposto em seu relato a seguir.

Para que você vai estudar? Você já trabalha, você ganha bem, para que você vai estudar? Para que você vai estudar agora? O que você vai ganhar com isso?” Tá? Eu escutei isso de pedagoga, de psicóloga, de professora de Português... E quando ficaram... até meus professores do ensino médio, quando ficaram sabendo que eu tinha feito vestibular para Letras, acabaram comigo.²⁶

²⁵ Entrevistada C5GRADF

²⁶ Entrevistada C2FRADGF

Sobre os familiares e pessoas próximas, relata também não ter recebido apoio:

se eu fosse depender de amigo, família, filhos... O meu ex-marido foi uma das pessoas que mais fez críticas a esse respeito: “Para que você vai estudar? Por que você não vai cuidar dos seus filhos? Isso não vai adiantar nada. Você só vai ter um diploma na mão”. Então, tem coisas que você... você nem discute. Você escuta e guarda para você. Meus irmãos... Sabe? Então eu fui solitária nessa caminhada aí. Solitária.²⁷

Podemos perceber, em ambos os excertos, a heterogeneidade mostrada no discurso, já que, marcando os dizeres de outrem por meio da entonação diferenciada — discurso direto —, C2FRADGF relatou as dificuldades enfrentadas na dimensão discursiva em que se constroem as relações.

Segundo Authier-Revuz (2004), no discurso em que um locutor único produz as estruturas, há certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, que inscrevem o outro. Essa heterogeneidade²⁸ pode ser marcada com uso de aspas, comentário ou o uso de entonação diferenciada — como neste caso — ou não marcada, quando se faz uso de discursos irônicos, por exemplo.

Em outro momento, ao ser questionada se nunca havia parado os estudos depois de ter voltado para a universidade, C2FRADGF retomou o passado fazendo um fechamento do raciocínio e justificou o porquê de não ter feito a graduação antes, conforme o exposto a seguir.

Eu entendo o seguinte: quando eu era mais nova, não era o momento. Aquele não era o momento. O meu momento é agora. Estou mais centrada, tenho uma cabeça melhor, eu sei dividir as coisas de família, trabalho, escola, lazer. Hoje eu consigo dividir isso. Eu estou mais preparada, eu estou mais madura.²⁹

Visando terminar a narrativa de forma positiva, C2FRADGF interpretou os problemas do passado como obstáculos que possibilitaram os sucessos e conquistas atuais. Ao buscar uma justificativa por não ter estudado na juventude, atribuiu à sua capacidade de dividir melhor suas responsabilidades, ou seja, performar melhor seus diversos papéis sociais, projetando um ethos de superação e de maturidade para lidar com os estudos de forma apropriada no momento atual.

Ao concluir que atualmente lida melhor com as várias atividades da vida “família, trabalho, escola e lazer”, C2FRADGF aponta para o imaginário da mulher que precisa dar conta de todas as atividades que lhe são exigidas como havia mencionado antes, mas, agora, detentora da habilidade necessária para lidar com essas exigências.

²⁷ Idem

²⁸ Authier-Revuz (1990, 2004) formula, a partir da noção de heterogeneidades enunciativas, o conceito dos dois tipos de heterogeneidade: a **heterogeneidade constitutiva**, que se refere aos “processos reais” de constituição de um discurso” e a **heterogeneidade mostrada**, que se refere aos “processos de representação” da constituição de um discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). A autora ainda separa os enunciados em dois tipos: os que mostram a heterogeneidade com marcas explícitas, e os que não mostram essas marcas.

²⁹ Entrevistada C2FRADGF

Enfim, no relato das pessoas que vivenciaram as diferentes formas de desigualdades, é possível perceber que elas são de naturezas diferentes, mas acabam produzindo consequências na dedicação aos estudos.

Tanto homens quanto mulheres que tiveram dificuldades financeiras, problemas de saúde ou relacionados às distâncias geográfica e temporal, compartilham algum adiamento nos estudos que, no caso dos entrevistados, foi resgatado posteriormente.

No entanto, as experiências de homens e mulheres, conforme percebemos nos relatos, é desigual na própria relação entre os gêneros. Ao constituírem família, homens e mulheres desempenham papéis sociais diferentes, que vão delinear sua experiência tanto na vida familiar quanto em relação à vida acadêmica. Isso corrobora a visão de Foucault (2014), ao afirmar que a família é a instituição discursiva responsável pela formação dos sujeitos, responsável por transmitir as regras de convívio coletivo, promovendo e garantindo o enquadramento dos seus membros nas normas sociais vigentes, incluindo o exercício dos papéis de gênero.

Baseados nas entrevistas expostas neste estudo, os homens não se envolvem com as questões familiares e com os filhos, dedicando-se exaustivamente ao trabalho, o que seria o motivo do afastamento dos estudos, quando é o caso. Por outro lado, as mulheres, mesmo quando desenvolvem atividade laboral remunerada, dedicam-se ao cuidar dos filhos e da casa.

É perceptível um maior reconhecimento da situação pelos homens, que buscam mudar sua postura em relação à família e aos próprios estudos, conforme reinterpretem sua história. As mulheres, contudo, conforme os relatos, atribuem a disponibilidade para estudar, a partir do momento em que adquirem uma competência — um saber fazer — melhor, obtendo mais controle sobre esses papéis sociais — de mãe, esposa, trabalhadora, estudante — ou por terem a carga de trabalho nessas funções diminuída — o crescimento dos filhos, por exemplo —, não atribuindo, no discurso, o compartilhamento da responsabilidade do cuidado dos filhos ao pai, mas deixando subentendido.

Saffioti (2004) denuncia essa assimetria nas relações entre os gêneros no âmbito familiar, atribuindo-a à desigualdade do pacto sexual, uma vez que a mulher troca sujeição por proteção. Essa é apenas uma das consequências do convívio entre homens e mulheres sob uma ideologia patriarcal que, conforme a autora, opera principalmente mascarando uma estrutura de poder que garante legitimidade à supremacia masculina submetendo as mulheres a lugares inferiores ao dos homens, em todas as áreas do convívio social.

Em contrapartida, os conflitos das assimetrias de poder entre alunos e professores, embora existam, no contexto desta pesquisa, não são marcadas por diferenças significativas entre os gêneros. Embora os cursos mais ligados às engenharias sejam dominados pela presença masculina, o curso de Letras, foco desta pesquisa, não apresenta a mesma disparidade, pois existe presença considerável de ambos os gêneros.

Em verdade, podemos perceber que o maior peso das desigualdades na assimetria dos poderes na relação entre homens e mulheres ocorre no âmbito familiar. Portanto, a desigualdade de gênero, nas narrativas presentes nesta pesquisa, se traduz em desigualdade das relações familiares, que influenciam no envolvimento dos alunos com os estudos e na relação deles quanto ao desempenho nas disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, percebemos que as desigualdades cronotópicas, de corpos e de gênero, estão presentes nas trajetórias de vida dos informantes ouvidos pelo grupo *Narrar-se*, que tiveram seus relatos analisados pelo grupo, forjando novas identidades de si. Dessa forma, vimos que as desigualdades podem ser vistas como cicatrizes de percurso que atuam construindo novas personas.

Ressaltamos que, se em um momento, o entrevistado foi confrontado pela dificuldade em lidar com o outro — o diferente — ao superar este desconforto, ele adota uma nova identidade, que é a de quem superou os obstáculos iniciais. Desse modo, constatamos que a desigualdade age como instrumento modificador de *ethé*, talhando novas imagens de si e novas representações sociodiscursivas.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. *Da noção retórica de ethos à análise do discurso*. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2011.

ARAÚJO, I. L. Foucault e a crítica do sujeito. Curitiba: UFPR, 2001. Authier-Revuz J. *Heterogeneidade enunciativa*. *Cadernos de estudos linguísticos*, 19. Campinas: IEL, 1990.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Zahar, 2000.

BAKHTIN, M.; HOUQUIST. M. *A imaginação dialógica quatro ensaios*. Universidade do Texas, 1981.

BAYARD, Jean-Pierre. *Sentido oculto dos ritos mortuários – morrer é morrer?* São Paulo, SP: Paulus Editora, 1996. 321p.

BOSI, M. L. M.; LUIZ, R. R.; MORGADO, C. M. da C.; COSTA, M. L. dos S.; CARVALHO, R. J. de. *Autopercepção da imagem corporal entre estudantes de nutrição: um estudo no município do Rio de Janeiro*. *J Bras Psiquiatria*, 55(2), 2006.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Org.). *Discurso e (des)igualdade social*. 1. ed. São Paulo, Contexto, 2015.

GOLDENBERG, M. O corpo como capital: para compreender a cultura brasileira. *Revista Eletrônica de Escola de Educação e Desportos – UFRJ – Volume 2, Número 2*, 2006.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A história da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRANÇA, J. L; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HEIDEGGER, M. *Identidade e Diferença*. 1. ed. São Paulo: Vozes do bolso, 2018.

LOWEN, A. *O corpo em depressão: as novas bases biológicas da fé e da realidade*. São Paulo: Summus, 1983.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

POTER, R. A história do corpo. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

MACHADO, I. L. Narrativa de Vida e Construção da Identidade. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. *Discurso e (des) igualdade social*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: OLIVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

NARRATIVAS DE VIDAS ACADÊMICAS: O (RE) ENCONTRO
COM A EDUCAÇÃO COMO UM IDEAL DE EMANCIPAÇÃO DO
SUJEITO-ALUNO

*Ana Maria Blanco Teles Moulin, Georgiana Luna Batinga e
Viviane Netto Silva*

1. INTRODUÇÃO

O processo de conscientização das dinâmicas relacionais inerentes ao espaço social está em constante construção. Este é construído e reconstruído por todos. O fato de que nem todo ser humano é reconhecido e se reconhece nesse processo de conscientização incita questionamentos. Nessa perspectiva, entre os questionamentos que podem ser feitos, ressaltamos: O processo de formação educacional tem favorecido a emancipação dos sujeitos? Ou esse processo tem apenas reproduzido a disciplina, principalmente em relação à educação exercida no espaço escolar?

Neste artigo, ancoramos nosso estudo na crença da libertação do sujeito-aluno por meio da educação, a partir dos pressupostos da educação crítica de Paulo Freire e por outros teóricos, que acreditamos ser proveitosos para complementar e enriquecer a análise. Quando pensamos em educação, abordamos conjuntamente as emancipações educacional, política e humana. Entendemos que a educação é um bem público e um direito social e, como tal, deve ser ofertada democraticamente pelo Estado, para todos, em amplitude e qualidade. Esta é a base da discussão sobre democratização e políticas afirmativas, que constituem um movimento mais amplo. De acordo com Freire (2001), vale ressaltar que este movimento está relacionado ao conceito de qualidade social e se vincula à pertinência, em contraposição a conceitos cientificistas e definições comprometidas com o mercado.

De modo especial, importa examinar os limites e impactos da inclusão no mundo da educação. A democratização da educação alia-se à promoção da justiça social, e não se restringe à ampliação do acesso. Conforme Dias Sobrinho (2013) quando pensamos na democratização, vislumbramos a possibilidade de promover a inclusão com pertinência e relevância social, e promover a emancipação do sujeito juntamente com transformações estruturais da sociedade. Ao abordar o tema da educação, precisamos pensar primeiramente em suas definições, e depois nos posicionamentos epistemológicos possíveis a esse respeito. Educar descende da raiz latina *ducis* (guia, chefe), e é decalcada do verbo *ducere* (conduzir, comandar), que originou *educere* (conduzir para fora), e *educare* (criar, formar, instruir). O termo vem do latim *educatione*, cuja prática se confunde com a origem da própria humanidade.

Segundo Bittar (2015), o conceito de educação é amplo e “envolve tanto a formação humana, realizada na escola, quanto a que se realiza fora dela: civilidade, delicadeza, cortesia, boas maneiras”. A educação “constitui tudo aquilo que é aprendido ao longo da vida dos seres humanos, ou seja, em suas práticas sociais, uns com os outros, já que em sociedade não existe eu desprovido de nós” (BITTAR, 2015, p. 195) As ideias de Brandão (1986) corroboram com as de Bittar (2015), já que em sua obra “O que é educação” o autor afirma que esta é todo o conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for. Na obra “Educação como cultura” (1985), que segue essa mesma perspectiva de educação, o autor afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias educações (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Observamos que a educação é um processo histórico e transitório, que sofre alterações de acordo com o contexto socioeconômico e as condições objetivas em que se realiza. É necessário se adequar às suas peculiaridades e necessidades. Sobre a problemática da educação, Mill (2018) afirma que a sua contextualização teórica é fundamental, tendo em vista as transformações social, econômica, política e tecnológica. A democratização da educação superior tem estado em pauta nos debates da educação em geral. No cerne dessas discussões, está a questão da educação como bens público e social e não como mercadoria, como aponta Dias Sobrinho (2010).

Quando pensamos em democratização e oportunidades, vale destacar as políticas afirmativas do governo, bem como a ampliação e a criação de modalidades de ensino que favorecem o aluno em todo o território nacional. Em se tratando de modalidade, existem sete tipos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9394/1996. De acordo com Mill (2018) esta prevê: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação escolar do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância.

Nesse sentido, e no contexto desse nosso trabalho, o governo estabelece a Lei de nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que diz respeito ao sistema federal de ensino e condiciona, por meio do Art. 1º, no âmbito do sistema federal de ensino, a oferta da educação profissional, da científica e da tecnológica, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). As instituições responsáveis por este tipo de oferta são: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Superior, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II. Cabe tanto aos Institutos Federais como aos Centros Federais de Educação, oferecer todos os tipos de educação: superior, básica, profissional e tecnológica, pluricurriculares e multicampi, nas diferentes modalidades de ensino.

A criação desses espaços levou a educação profissional, a científica e a tecnológica a várias e distantes regiões do país; democratizando, assim, o ensino em amplitude e qualidade. É importante reforçar o que já foi dito, que o sentido de democratizar não significa apenas ampliar o acesso e aumentar o número de vagas, mas garantir meios de permanência para que os estudantes realizem seus estudos de maneira adequada. A democratização deve ser entendida sob duas formas: 1) tanto como política de extensão de oportunidades educativas para todos, 2) quanto como prática pedagógica pautada na liberdade dos estudantes. Ambas as abordagens valorizam os aspectos quantitativo e qualitativo do processo.

Caminhando um pouco mais, precisamos nos comprometer com uma educação que amplie o horizonte do aluno, oportunizando sua transformação, libertação e emancipação na condição de sujeito-aluno, e na condição de sujeito de sua própria história, questionando o mundo e as circunstâncias ao seu redor, percebendo contradições, construindo caminhos e alcançando a liberdade. Diferentemente da educação tradicional, que se orienta por meio de uma visão funcionalista e tradicional, calcada nos ideais positivistas, está a educação crítica, à luz do pensamento de Paulo Freire. Na visão de Giroux (1997) e Freire (2001) esse modelo de educação oferece uma perspectiva crítica acerca da realidade, ao mesmo tempo que oportuniza uma educação reflexiva e emancipadora.

Assim, de acordo com Azanha (2004) torna-se importante ponderar que os diversos discursos que envolvem a educação veiculam valores e metas que orientam as ações. **Dessa forma, no âmbito do debate educacional, esse trabalho tem como objetivo analisar** o lugar acadêmico do Proeja e do curso de graduação em Letras como espaços dialógicos de inclusão e construção do conhecimento, os quais oportunizam uma reflexão crítica que conduz à emancipação do sujeito-aluno no CEFET-MG. Nosso trabalho busca, ainda, pensar esses lugares como espaços que permitem práticas de aprendizagem, e inspiram possibilidades de mudanças e transformações sociais, ouvindo esses alunos, a partir de suas trajetórias acadêmicas, analisadas pela lente da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Fairclough (2001).

Para isso, esse artigo se sustenta teoricamente na reflexão da educação crítica freireana, nos objetivos e nas diretrizes curriculares do Proeja e do curso de Letras, a partir de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e no posicionamento teórico-metodológico da ACD de Fairclough (2001). No item a seguir, lançaremos nosso olhar para o tema do Proeja e o curso de Letras como espaços afirmativos no contexto do ensino tecnológico.

2. O PROEJA E O CURSO DE LETRAS COMO ESPAÇOS AFIRMATIVOS NO CONTEXTO DO ENSINO TECNOLÓGICO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é uma modalidade de ensino prevista na LDB, que oferece a educação básica e a profissionalizante a jovens e adultos, em geral excluídos precocemente do Ensino Médio na idade regular. Para participar do programa, o aluno precisa ter concluído o Ensino Fundamental e ter idade igual ou superior a 18 anos completos. Ao final do curso, o aluno recebe o diploma de técnico na habilitação escolhida.

Apesar de estar direcionado ao Ensino Médio profissionalizante, em 2003, o Proeja assume a alfabetização e, apesar dos aspectos positivos e das oportunidades geradas, o programa ainda possui inconsistências e incertezas, e apresenta vários

aspectos que precisam de melhorias. No momento em que o pensamos como uma política pública, por exemplo, o Proeja ainda é insuficiente para abarcar todas as demandas para o cumprimento dos direitos reservados à população. Segundo dados do Proeja (2007), essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado.

Notamos que o Proeja não atende em nível de Ensino Fundamental, cuja oferta é dever do Estado por força constitucional. No entanto, entende-se ser impossível ficar imóvel diante de algumas constatações que vêm sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como, por exemplo, a baixa expectativa de inclusão de jovens pobres entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional. É, portanto, fundamental que uma política pública como o Proeja contemple a elevação da escolaridade profissionalizante, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral de seu aluno. Na perspectiva do Proeja (2007) é preciso oferecer ao aprendiz o direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

No momento em que pensamos na integração desses eixos – que consistiria em oferecer o Ensino Médio e profissionalizante e, ao mesmo tempo, promover a inclusão sociolaboral do aluno – entendemos que é preciso oferecer outro significado à educação. Devemos pensar a educação não apenas como a transmissão de um saber desprovido de um sentido contextualizado para os estudantes. Sob a ótica do Proeja (2007) é necessário também pensar em uma educação que valorize seus interesses, seus ritmos de aprendizagens, levando em consideração seus saberes e experiências, para além das exigências formativas, interagindo empaticamente com os estudantes por meio do diálogo.

Nessa perspectiva, a prática educativa deve estabelecer a ação dialógica como essência da educação e como prática da liberdade. Conforme Freire (2001) o diálogo se constrói como relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo. Nessa visão, o educador assume um papel como agente político na sociedade. Cabe ao Proeja, então, além de ser o espaço que possibilita a inclusão, ser também esse espaço que oferece amplo conhecimento para a formação de sujeitos-alunos críticos, em um processo de reintrodução ao ambiente escolar, cujo distanciamento muitas vezes é de um período de tempo acima do esperado. Sabemos que esse momento pode significar a última chance de uma escolarização.

Portanto, mais que a transmissão do conteúdo didático curricular, o programa deve promover a relação entre docente e discente, contemplando a construção de um novo tempo, mobilizando dimensões, e proporcionando crescimento e aberturas para os estudantes e para a sociedade. No contexto desse estudo, **se o** Proeja é o lugar que possibilita a inclusão e o reencontro com a educação formal, poderíamos dizer que o curso de Letras no CEFET-MG deveria ensejar esse lugar da reflexão crítica e acadêmica, e de uma educação dialógica, a qual abre espaço

para o questionamento e para a desconstrução de paradigmas. Seria um espaço que favorece a educação crítica e libertadora, e que eleva o sujeito-aluno à sua emancipação. Vejamos, a seguir, algumas diretrizes do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CNS, 2001):

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

Como observamos, de acordo com as diretrizes do CNE/CNS, o objetivo do curso de Letras deve calcar-se na formação de profissionais que adquiram o domínio do uso da(s) língua(s), independente da modalidade escolhida. Esses profissionais devem ser capazes de refletir sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias, mas, sobretudo, de adotar uma postura crítica sobre “temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários”. Tais profissionais devem ser “capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens [...] e devem estar conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”.

No CEFET-MG, o curso de Letras com ênfase em tecnologia de edição foi aprovado em 2009, e tem como objetivo formar profissionais para lidar com as relações de linguagem e tecnologia. A identidade tecnológica foi inserida em seu currículo e em seu projeto pedagógico, em função de estar inserido no contexto do ensino superior tecnológico. Além dos aspectos tradicionais do curso de Letras, previstos no currículo da maioria dos cursos ofertados no país —que são os eixos linguísticos e literários— o currículo deste curso possui a peculiaridade de preparar o aluno para atuar no processo de edição de texto, por meio da interface tecnológica com a comunicação e com a computação.

O curso forma profissionais para lidarem com diferentes mídias e projetos de publicação. Apesar dessas peculiaridades, esse curso permanece com sua vocação humanista, de formação e emancipação humana, de acordo com o parecer CNE/CES nº 492/2001 do Ministério da Educação (MEC),

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

Dessa forma, entendemos que esses espaços — tanto o Proeja, como a graduação em Letras — possuem uma vocação natural para desenvolver a educação crítica e abrir possibilidades para a emancipação de seus alunos. No próximo item, trataremos do tema da educação crítica como uma possibilidade de emancipação do sujeito-aluno.

3 A EDUCAÇÃO CRÍTICA COMO UMA POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO-ALUNO

A educação crítica está comprometida em promover discussões que evidenciem as diferenças presentes nas relações de poder e nas desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais manifestas no ambiente acadêmico. A pedagogia crítica compromete-se ainda em promover um diálogo aberto e constante entre as práticas educacionais e a busca pela justiça social, direitos humanos e uma sociedade democrática e justa, com oportunidades iguais para todos. Para isso, pauta-se em temas que contemplam compreensões críticas e práticas libertadoras, em busca de transformações social e pessoal.

Esse modelo de pedagogia se difere da educação tradicional por oferecer uma perspectiva crítica acerca da realidade. Tal modelo favorece a promoção de uma educação reflexiva e emancipadora, a qual é desprezada pela visão funcionalista e tradicional. Essa visão está baseada nos ideais positivistas e reproduz a ideologia do capitalismo. Na concepção de Giroux, a educação crítica busca “o domínio das técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente”. Diferentemente, na visão funcionalista e tradicional “as escolas são simplesmente locais de instrução” (GIROUX, 1997, p. 148).

Vale ressaltar que a visão tradicional ignora questões importantes relacionadas às estruturas de conhecimento, dominação e poder. Ela visa objetivar e alienar alunos. Na perspectiva crítica, por outro lado, considera o ambiente escolar como um espaço frutífero para questionar a realidade por meio de uma compreensão crítica, consciente de sua relação com o mundo. Essa perspectiva crítica, na visão de Giroux (1997), se sustenta no uso da linguagem crítica para desconstruir e desmascarar as estruturas de dominação e opressão do sujeito, reconhecendo, assim, as diversas manifestações de sofrimento, lutas e resistências coletivas.

Observamos que o diálogo é outro ponto central na pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. Em termos gerais, para o autor, o diálogo é parte da história do desenvolvimento da consciência humana, o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade. Pelo fato de o diálogo acarretar uma reflexão ativa com relação a outros seres humanos, ele é fundamentalmente social, exigindo um pensamento crítico. Sob essa ótica, a exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes

consolidam um capitalismo que amplia a capacidade de produção de mercadorias, acúmulo de capital e geração de riquezas nas mãos de um grupo minoritário: os opressores/dominadores. No item seguinte, apresentaremos o quadro teórico em ACD de que nos servimos para a realização desta pesquisa.

4 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO UM CAMINHO DE ANÁLISE DO CORPUS

A ACD é, simultaneamente, uma teoria e um método que estão em uma relação dialógica com outras teorias sociais e métodos, com os quais deveria se engajar de um modo interdisciplinar. Sua característica interdisciplinar também se aplica à metodologia de geração de análise de dados, por isso, podemos afirmar que a ACD se situa na interface entre a Linguística e a Ciência Social Crítica e tem como objetivo analítico identificar as escolhas linguísticas elaboradas pelos atores sociais. Por isso, suas análises avaliam tanto os elementos linguísticos quanto os elementos sociais. Como afirma Fairclough (2001), para a ACD o discurso é uma prática social e um modo de ação dialeticamente constituído. Isto é, ele é *socialmente constitutivo* — o discurso constitui as estruturas sociais — e é *constituído socialmente* — o discurso reproduz as estruturas sociais vigentes.

Para Wodak e Meyer (2003), as perguntas que orientam os estudos em ACD conduzem a perspectivas distintas e podem voltar-se ora mais para procedimentos dedutivos, ora mais para procedimentos indutivos, dependendo da abordagem crítica. Conforme Wodak (2003) a ACD não apenas propõe uma reflexão teórica acerca do funcionamento da linguagem em práticas sociais, como também propõe enquadres analíticos para a análise de textos. Neste ponto, suas características e posicionamentos a tornam uma opção vigente para os objetivos deste estudo.

Embora não possua homogeneidade entre suas diversas abordagens, como ressalta Wodak e Meyer (2003), tais como a perspectiva cognitiva de Van Dijk (1998); a perspectiva histórica de Wodak (1996); e a perspectiva social de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), é certo que a ACD representa um conjunto de configurações teórica e analítica que compartilham em comum, uma visão crítica acerca da linguagem e um interesse na mudança social.

Assim como a Análise do Discurso Francesa (ADF), a ACD também se compromete a olhar para as condições de produção dos textos, os significados que emergem nessas condições e suas influências nos processos de construção das diversas realidades sociais. Essa interação ocorre em dois níveis da ordem social: a) o micro nível: que engloba o uso da linguagem, o discurso, a interação verbal e a comunicação; e b) o macro nível: que está relacionado com a dominação e a desigualdade entre grupos sociais. Como ressalta Van Dijk (2008) cabe à ACD preencher essa lacuna entre os dois níveis, que se dá na interação, na experiência cotidiana, nas práticas sociais.

Nessa perspectiva teórica, conforme Fairclough e Wodak, “esta consciência crítica sobre práticas linguísticas cotidianas responde a mudanças fundamentais nas funções que a linguagem cumpre na vida social” (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000, p. 369). Funções essas que são representadas, por exemplo, na linguagem instrumentalizada, tecnologizada, na linguagem publicitária — usada para seduzir e consumir, para vender e entreter — que refletem o homem e suas práticas sociais. As práticas sociais utilizadas por quaisquer organizações são mediadas via linguagem. Nesse sentido, a linguagem assume um papel central nas relações, pois é por meio dela que ocorrem as interações sociais, em um determinado contexto social.

Dessa maneira, para os objetivos propostos neste trabalho, as proposições da ACD a legitimam como abordagem teórico-metodológica para a análise dos dados aqui levantados, pois, ao unir o social e o linguístico, busca explicitar, por meio dos mecanismos linguístico-discursivos, caminhos para uma compreensão do social. Ela também busca apresentar a linguagem veiculada em forma de discursos e de ideologias. Desse modo, na análise dos excertos escolhidos dentre o corpus que integra esse estudo foram consideradas as marcas discursivas que apontam para a prática social e, portanto, constituem o discurso. Esse discurso pode ser considerado, conforme Fairclough (2001) “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros”. No próximo item, lançaremos nosso olhar para a análise dos dados e para o recorte do corpus escolhido para este estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 O RECORTE DO CORPUS ANALISADO

Para realizar nossa investigação, selecionamos como corpus entrevistas realizadas com alunos do Proeja e do curso de Letras do CEFET-MG. Participaram das entrevistas jovens e adultos, dos gêneros masculino e feminino. Os entrevistados eram, em sua maioria, casados e com filhos. Os alunos entrevistados revelaram que dividem o tempo das aulas com o trabalho, afazeres domésticos e outras atribuições. Vale destacar que a maioria deles passou um período fora da escola, e voltou a estudar tardiamente. Observamos que os alunos que participaram da pesquisa possuíam trajetórias de vida atravessadas por desafios, dificuldades, situações de exclusão e de preconceitos.

Na etapa de análise dos dados coletados durante a pesquisa, procuramos identificar: a) as razões e os sentimentos vivenciados no período em que tiveram que abandonar precocemente a escola; e b) como se deu a experiência do retorno à educação e à escolarização tardia. Em um momento seguinte, foram analisados os desdobramentos oriundos desses dois movimentos, com base nas narrativas construídas pelos próprios sujeitos. Os alunos do Proeja possuem um perfil de

jovens e adultos que foram excluídos da vida escolar precocemente, por motivos diversos.

Diferentemente dos alunos do curso de Letras, que possuem algumas características que os tornam peculiares: há um número significativo de alunos em idade adulta que vivenciam a oportunidade de cursar a primeira graduação, e outros que já fizeram uma primeira graduação. Entre as narrativas, este estudo priorizou três delas, assim identificadas¹: C2GRADGF, C11GRADGF, C13GRADGF, pela riqueza das trajetórias apresentadas. Observamos que duas pessoas entrevistadas passaram pelo Proeja antes do curso de Letras, dimensionando, assim, a importância de ambos os espaços acadêmicos.

Neste contexto, três principais categorias temáticas emergiram do corpus após a leitura, organização e pré-análise dos dados: 1) O abandono precoce da escola; 2) O (re) encontro com a escola; 3) A escola como o espaço que possibilita a emancipação do sujeito-aluno. Tais categorias inspiraram a escolha do tema eleito para discussão neste estudo. Destacamos que nosso trabalho apresenta as trajetórias acadêmicas vivenciadas por três pessoas entrevistadas. Em nossa análise, unimos o social ao linguístico para compreender como os aspectos sociais podem ser vistos e percebidos na forma de discursos. Vejamos, no item seguinte, a temática do abandono precoce da escola.

5.2 O ABANDONO PRECOCE DA ESCOLA

Em nosso país, o abandono precoce da escola ocorre principalmente entre jovens de 15 a 17 anos. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2012), que mede a qualidade do ensino, cerca de 10,3 milhões de jovens estão fora da escola e 2,8 milhões saem dela todos os anos. A evasão se manifesta como uma marca evidente da desigualdade social ancorada em múltiplos fatores. Entre eles, podemos citar: a) a precariedade escolar e de formação docente; b) aspectos ligados a eventos circunstanciais da vida dos alunos.

Sobre o tema da evasão, algumas pesquisas também apontam que problemas associados ao eixo socioeconômico possuem um peso relevante. Notamos que dificuldades relacionadas a classes sociais, diferenças étnicas e de gênero perpassam as investigações voltadas para a descoberta da razão do abandono da escola.

Em nossa pesquisa, fatores relacionados ao eixo socioeconômico foram apontados como motivos da evasão escolar, como nos mostra o excerto 1: Bom, eu comecei um pouco tarde. Era muito nova, meus pais são pessoas... eram, né, pessoas muito humildes, os dois já faleceram, e eu tive que trabalhar muito cedo. Com 12 anos eu já trabalhava. Com 15 anos eu já estava numa outra empresa, com 19 eu já estava em outra. Aí eu tive algumas oportunidades de ganhar um pouco

¹ Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

mais de dinheiro. Porém, eu tinha que viajar, ora no Piauí, ora Brasil, ora no Rio de Janeiro, ora em Curitiba... E eu fui protelando essa questão dos estudos. E eu pareei na 7ª... na antiga 7ª série. (C2GRADGF) [grifo nosso]

No excerto 1, deparamo-nos com as seguintes afirmações: “Bom, eu comecei um pouco tarde. Era muito nova, meus pais são pessoas... eram, né, pessoas muito humildes, os dois já faleceram, e eu tive que trabalhar muito cedo. Com 12 anos eu já trabalhava”. Ao afirmar “eu comecei muito tarde”, referindo-se à sua entrada na escola, a aluna aponta para a ideia de que o início de sua vida escolar foi tardio, fora do período esperado. A trajetória acadêmica dessa aluna reflete uma realidade do contexto social de nosso país, e, além disso, observamos uma marca da desigualdade social e um problema social recorrente em nossa sociedade, na qual a criança é subtraída do ambiente escolar para compor precocemente a renda familiar, por meio do trabalho infantil.

Notamos que, embora seja considerado um crime em nosso país, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o trabalho infantil é recorrente nos contextos de pobreza e de exclusão social. Estudos da Agência IBGE Notícias (2017) apontam que, em nosso país, há cerca de 200 mil crianças com idades entre 5 e 13 anos exercendo atividades laborais, e 808 mil entre as idades 14 e 17 anos que trabalham, sem o devido registro em carteira. A exclusão precoce do ambiente escolar é mais comum do que se possa supor. Ano após ano, essa exclusão vitimiza uma parcela significativa das pessoas que se distanciam do direito à educação básica completa e interrompe a sua formação.

Podemos verificar na narrativa que, ainda muito jovem, a aluna precisou trabalhar em vários empregos e em várias localidades, tais como: Piauí, Rio de Janeiro, Curitiba. A vida estudantil da aluna, aos poucos, foi ficando em segundo plano, como vemos no relato: “eu fui protelando essa questão dos estudos”. A entrevistada refere-se aos estudos como “essa questão” e pode significar tanto “um ponto a ser examinado ou discutido”, como pode significar ainda, “uma pendência”, “uma disputa”, “uma controvérsia”. Ao referir-se aos estudos dessa maneira, observamos uma representação da vida acadêmica como uma “pendência” em sua vida, algo que foi interrompido, algo inacabado. Em outro trecho de sua narrativa, representada no excerto 2, a aluna expressa sentimento semelhante, como algo pendente: “sempre tentando voltar, mas não dava”. (Excerto 2) E eu sempre tentando voltar, mas não dava. Depois, casei, né, tive um filho. Ficou mais difícil. Quando ele fez dez anos, eu pensei em voltar novamente pra escola. eu... Estava com uns 28... 28, 29 anos. Daí fiquei grávida do meu mais novo. Continuei pensando em voltar a estudar. Aí parei de trabalhar pra cuidar do segundo, né, fiz muito bem o meu papel. Quando ele fez dois anos, eu quis voltar a estudar. Mas só que eu tinha um outro problema: tinha uma criança de... ia fazer uns onze anos... – espera aí – doze anos, e o outro estava com dois. ... né, você não pode abandonar. Protelei de novo. (C2GRADGF) [grifo nosso]

Nota-se que a intenção de voltar a estudar parece clara, mas as dificuldades enfrentadas por ela pareciam maiores que esse desejo. As adversidades da vida, os afazeres, a rotina, as decisões acerca do casamento e a maternidade são elencadas como os principais motivos para o abandono dos estudos. A aluna assevera: “Quando ele fez dez anos, eu pensei em voltar novamente pra escola”. Percebemos que, para ela, demorou mais de dez anos entre o casamento, gravidez e nascimento do filho, para que voltasse novamente a pensar a voltar para a escola. E quando isso aconteceu, ela engravidou novamente e já estava com quase 30 anos. Apesar de manter viva a expectativa de voltar a estudar, como no trecho: “continuei pensando em voltar a estudar”, a aluna teve que esperar mais uma vez, como vemos na afirmação: “parei de trabalhar para cuidar do segundo”. E justifica-se: “fiz muito bem o meu papel”. Quando seu segundo filho completou dois anos, ela cogitou novamente a possibilidade de voltar a estudar, porém concluiu: “só tinha havia um outro probleminha: tinha uma criança de onze anos e outra de dois”. “Você não pode abandonar, né” e repete: “você não pode abandonar”. A entrevistada finaliza sua exposição, dizendo “protelei de novo”.

Identificamos, na construção dessa narrativa, que a aluna evidencia o drama vivido e que, no exercício do papel da maternidade, sente-se culpada pelo simples desejo de retomar a vida escolar. Condicionando essa escolha ao abandono desse papel sacralizado, que remete à representação social da maternidade na vida da mulher, o mito da mulher-mãe abnegada, a predestinação à maternidade, historicamente atribuída à mulher e, embora tente se desvincular desse estigma, a culpa acompanha qualquer deslocamento e ela se ancora na afirmação “fiz muito bem o meu papel”, como se desculpasse por tal feito.

Percebemos, na construção dessa narrativa, o uso de mecanismos linguístico-discursivos que revelam uma prática social estruturante, e aponta na direção de uma questão de gênero, pois estamos inseridos em uma sociedade patriarcal que diferencia e demarca papéis feminino e masculino. Pode-se dizer, então, que a dominação masculina e a submissão feminina que observamos na sociedade são frutos dos papéis de gênero construídos socialmente. Conforme Bourdieu (2007) estes são naturalizados e reproduzidos em várias instâncias da sociedade, pelos próprios sujeitos, pela mídia, pela publicidade, pelo uso de imagens, no humor, nas crenças, nas tradições, no sistema educacional, nas leis, nos atos de violência contra a mulher, nas divisões sexual e social do trabalho e nas instituições presentes na sociedade.

E, na tentativa de romper com essa condição, a mulher acaba assumindo novos papéis: a) o de aluna; b) o de profissional; e c) o de autora de sua própria trajetória. Assim, as estratégias empreendidas pelas mulheres que decidem conciliar a rotina doméstica, a maternidade e a vida estudantil apontam que, ora se percebem como vítimas, ora como protagonistas de suas vidas e, apesar das limitações, não desistem de perseguir seus sonhos. Nessa perspectiva, o processo

de emancipação feminina está situado no campo das relações de gênero e na luta contra a posição socialmente subordinada das mulheres. Assim, o processo de emancipação revela um novo conceito nas relações de gênero, em que a mulher é reconhecida e valorizada como capaz de ressignificar seu papel na sociedade. Vejamos a terceira fala, da mesma entrevistada, no excerto 3: O meu ex-marido foi uma das pessoas que mais fez críticas a esse respeito: “Para que você vai estudar? Por que você não vai cuidar dos seus filhos? Isso não vai adiantar nada. Você só vai ter um diploma na mão”. Então, tem coisas que você... você nem discute. Você escuta e guarda para você. Meus irmãos... Sabe? Então eu fui solitária nessa caminhada aí. Solitária. (C2GRADGF)

No excerto 3, evidencia-se outra marca da distinção de gênero: pois observamos outro desafio vivenciado pela aluna, que é a falta de apoio do companheiro, quando ela menciona em seu depoimento: “meu ex-marido, (na época o marido), foi uma das pessoas que mais criticou quando ela disse que pretendia voltar a estudar. E disse: “por que você não vai cuidar dos seus filhos?” O marido atribui a ela o papel único da maternidade, e confere à entrevistada um discurso do lugar comum à cultura machista primitiva. A fala do marido tem como objetivo desconstruir e diminuir seu sonho, por exemplo, quando diz: “você só vai ter um diploma na mão”. E, então, ao narrar esse discurso do marido, a entrevistada apresenta certo constrangimento e diz: “então, tem coisas que você...(pausa para respirar) você não discute”, “você escuta e guarda para você”.

Bourdieu (2007) afirma que o acesso da mulher ao ensino superior pode transformar sua condição na sociedade, modificando as estruturas produtivas e a divisão do trabalho. Dessa forma, a educação assume o lugar do possível, do (re)começo, da libertação e da emancipação. Sob a ótica de Freire (2001) no caso da opressão histórica das mulheres, por exemplo, a emancipação é reconhecida quando a mulher passa a ocupar papéis, espaços e lugares que historicamente representavam o lugar masculino, vivenciados em seu cotidiano, na família e no mercado de trabalho.

A aluna lembrou que seus irmãos também tinham a mesma opinião. Ela não deixa isso explícito, mas subentendido no trecho: “meus irmãos, sabe?” E concluiu: “então fui solitária nessa caminhada aí. Solitária”. Essa parte da narrativa aponta com clareza as distinções de gênero evidentes em nossa sociedade e seus desdobramentos no cotidiano. O trecho representa o esforço que a mulher precisa implementar para conciliar papéis. Em sua narrativa, são evidenciados aspectos socioculturais de uma sociedade predominantemente machista e misógina. O relato também evidencia aspectos individuais de sua trajetória de vida, e a maneira como ela consegue (re) significar esse lugar. Apesar de tais barreiras, ela luta e busca realizar o seu sonho.

Nesse item sobre o abandono precoce da escola, observamos aspectos social, econômico, político e cultural interrelacionados e interdependentes. Independente

do motivo, observa-se que, embora o país ofereça o acesso indiscriminado à educação, este não é capaz de garantir que suas crianças, adolescentes e jovens permaneçam nas escolas regulares e aprendam. Além disso, notamos que a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e, por isso, as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, retirando-lhes o precioso tempo da infância e da escola.

A evasão escolar é um grave problema amplamente estudado por diversos pesquisadores e apresenta-se como um relevante desafio para o sistema educacional brasileiro. Mas enquanto não se consegue extinguir essa evasão, torna-se necessária a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por intermédio de formações educacionais, como a EJA, oferecida no CEFET-MG, a qual se apresenta como um instrumento capaz de promover a reinserção escolar dos alunos de forma democrática. Explicitaremos, em seguida, a temática do (re) encontro com a escola.

5.3 O (RE) ENCONTRO COM A ESCOLA

Na categoria anterior, discutimos sobre as questões que se apresentaram mais frequentes para o abandono da escola. A ausência e a interrupção da vida escolar geram impactos que podem perpetuar na vida do aluno a quem foi negado o direito à educação elementar completa, via exclusão precoce da escola. As alunas entrevistadas nos mostraram, em suas narrativas, que o desejo de retornar à vida escolar sempre esteve presente, embora, em alguns casos, a espera por esse momento tenha sido mais longa que o esperado. Dessa forma, superando vários obstáculos, essas alunas (re) encontram com a escola, seja via EJA, para conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio, seja para realizar o sonho e cursar uma graduação que, no caso deste estudo, é o curso de Letras.

Podemos pensar que, semelhantemente, a experiência de vivenciar a escolarização tardia também pode gerar impactos na vida do aluno ou da aluna. O reencontro com a escola reserva sentimentos múltiplos, tais como ansiedade, expectativa, medos e outros. Os excertos que apresentamos, a seguir, apontam as várias direções que esse (re) encontro pode tomar. Expomos trechos de entrevistas realizadas com três participantes. Em busca da opção mais adequada para recomendar, essa procura sugere uma etapa inicial, na qual os alunos ou alunas: a) procuram informações sobre os programas oferecidos pelo governo; e também b) buscam saber como foram as experiências de outros colegas. No excerto 4, a seguir, lançaremos nosso olhar para a temática do (re) encontro com a escola. (Excerto 4) Olhei o.... nem era EJA, na época, era Supletivo. Olhei no SESI, que não era mais aqui perto de casa, era lá perto do campus um... do campus dois do

CEFET. Mas ficou difícil. Falei: “Eu vou esperar mais um pouco”. E foi crucial. Eu encontrei uma amiga numa festa, alguns anos atrás, e ela tinha me dito que: “Olha, fiz o EJA, terminei o meu Ensino Médio e só não vou fazer faculdade agora porque eu não posso”. Mas ela falou: “Eu vou te dar o endereço, você vai lá, se matricula, são poucas horas...” Digamos que eu tinha quatro horas, eu chegava às sete e vinte e saía às dez horas da noite. E ela me deu aquele empurrão. Eu falei: “Quem sabe agora?” Incrível, gente. Cheguei em casa, pensei: “Vou voltar a estudar”. No outro dia eu liguei para a escola, que é aqui no Betânia, liguei para a escola, a moça pediu para que eu fosse lá, e me matriculei... Só virei para o meu filho mais novo, que tinha uns dez anos, falei: “Tiago, estou voltando a estudar. Você vai ter que se acostumar agora com a minha nova vida. Eu vou, se Deus quiser, concretizar o sonho”. E fui para a escola. Na primeira semana foi horrível, por causa dos meus filhos, a segunda foi menos difícil, a terceira, e assim sucessivamente, fui superando tudo isso. (C2GRADGF) [grifo nosso]

No excerto acima, notamos que, quando a entrevistada quis retomar os estudos, não havia a EJA, mas o Supletivo. O Supletivo é um programa semelhante, que oferece ao aluno a chance de concluir o Ensino Fundamental e o Médio em um espaço de tempo menor. Na narrativa da aluna — que é a mesma entrevistada nos excertos 1, 2 e 3 — notamos que cursar o Supletivo não foi possível, pois ela não conseguiu encontrar um local adequado à época. Na progressão de sua narrativa, ela diz: “mas ficou difícil e falei: eu vou esperar mais um pouco”.

Nota-se que a aluna, ao reconstruir suas vivências, avalia que, na época, experimentou o sentimento de medo em dar o primeiro passo. Contudo, ao receber o incentivo de outra colega próxima, que vivenciou a mesma trajetória, ela se sentiu motivada. A entrevistada nos disse no trecho seguinte: “Eu encontrei uma amiga numa festa, alguns anos atrás, e ela tinha me dito: Olha, fiz o EJA, terminei o meu ENSINO MÉDIO, e só não vou fazer faculdade agora porque eu não posso”. (...) “Eu vou te dar o endereço, você vai lá, se matricula, são poucas horas [...]”. “E ela me deu aquele empurrão”. A entrevistada comenta: “na primeira semana foi horrível, por causa dos meus filhos, na segunda foi menos difícil, a terceira, e assim sucessivamente, fui superando tudo isso”.

Podemos notar que a (re)adaptação ao ambiente escolar, às regras, aos horários, à necessidade de acompanhar o conteúdo programático das disciplinas, bem como o desafio do convívio em sala de aula com alunos de gerações distintas têm suas implicações. De acordo com Griffa e Moreno (2001), assim como Brunel (2008), o processo de aprendizagem para o adulto apresenta-se ainda mais desafiador, já que ele precisa superar barreiras interna e externa, pois teme ser ridicularizado ou rejeitado:

Em seu relato, a aluna ainda apresentou certo receio quando disse: “quem sabe agora”. Ela chegou a sua casa, depois de conversar com a amiga, e decidiu: “vou voltar a estudar”. E, no dia seguinte, ela se matriculou na escola. Na narrativa,

ela compartilha a situação com seu filho mais novo: “Thiago, estou voltando a estudar. Notamos que é curiosa a rápida mudança no tempo verbal em seu discurso: “vou voltar” e o “estou voltando”. É interessante verificar a preocupação, naquele momento, em antecipar qualquer possível desaprovação familiar, quando ela disse ao seu filho: “você vai ter que se acostumar agora com a minha nova vida”, sem oferecer chance de um possível debate. E, em tom de alívio, encerrou esse trecho de sua narrativa, que remete ao momento em que ela tomou a decisão de voltar aos estudos. Ela afirmou: “Eu vou, se Deus quiser, concretizar o meu sonho”. E, no final, tendo tomado a decisão, a aluna disse: “E fui para a escola”! Analisaremos, a seguir, o excerto 5 da mesma entrevistada:

(Excerto 5) Eu estava fazendo o que seria a 7ª série... e o diretor da escola e dois professores, um de Português, um de Matemática, e esse diretor, que é formado em Filosofia, ele achava que eu estava desperdiçada no Ensino Fundamental. Ele falou: “Você tem maturidade, tem capacidade para ir para uma nova fase (...) você precisa passar dessa fase e ir para o Ensino Médio”. Eu nem acreditei que isso tinha possibilidade de acontecer. Aí eu fui fazer o Ensino Médio EJA. (C2GRADGF) [grifo nosso]

Nesse excerto 5, a aluna – a quem pertencem também os excertos 1 a 4 – nos conta que havia retomado os estudos em uma escola municipal e estava cursando a 7ª série. Ela havia sido bem avaliada pelo diretor da escola e dois professores. Ao reconhecerem seu potencial, eles a orientaram que procurasse a EJA, para avançar mais rápido nas séries. Ao citar esses dois depoimentos de professores, observa-se que a enunciatriz atribui importância a essas figuras, cujos discursos encorajadores contribuíram para despertar a autoconfiança para que ela iniciasse um processo de conquista e de libertação. É interessante notar que, quando os professores disseram que ela precisava passar para o Ensino Médio, a situação, a princípio, despertou desconfiança. Por isso, ela afirmou: “eu nem acreditei que isso tinha possibilidade de acontecer”. Mas depois, impulsionada pelo discurso positivo, ela busca o Ensino Médio: “aí eu fui fazer o Ensino Médio EJA”.

Nesse ponto, observamos que o diálogo é outro componente central na pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire. Em termos gerais, para o autor, o diálogo é parte da história do desenvolvimento da consciência humana, pois é por meio dele que os seres humanos refletem sobre a realidade. Pelo fato de o diálogo acarretar uma reflexão ativa com relação a outros seres humanos, ele é fundamentalmente social. Percebemos que, junto aos desafios, há a superação, e com a superação, advém a realização. Passaremos para a análise do excerto 6 — da aluna entrevistada anteriormente:

(Excerto 6) Fiz a inscrição para o ENEM, para o CEFET, UEMG, UNI... Mas era Letras que eu queria. E fui agraciada também com o CEFET. Mas, nesse momento, é a Linguística. Mas Linguística? – “Que bicho é esse?” E muitas pessoas de nível universitário, que às vezes eu conheço, não sabem o que é Linguística. E não sabe o que é Semiótica. – “O quê que é isso?” Né? E eu falei assim: “Gente, mas que

bacana, o meu curso ainda é melhor do que eu imaginava”. Eu achei que eu ia aprender só gramática. (C2GRADGF)

Sabemos que, em muitos casos, acessar a graduação surge como a realização de um grande ideal de vida. No contexto do excerto 6 acima, esse acesso parece ter representado, na trajetória de vida da colaboradora, sentidos relacionados à autoafirmação e à emancipação. Embora tenha passado em três faculdades, a entrevistada escolhe o CEFET-MG porque queria estudar Letras. E se surpreende com o ambiente escolar, o processo de aprendizagem e as novas descobertas, tais como a Linguística e a Semiótica. A aluna diz em sua narrativa que achava que aprenderia apenas gramática. Ela concluiu: “gente, mas que bacana, o meu curso é melhor do que eu imaginava”. O prazer de reencontrar a escola, que é apresentado no excerto 6, é retomado no excerto 7 a seguir:

(Excerto 7) Muito. Muito. E eu gosto muito do meu curso, eu adoro os meus professores... Sabe? Eu gosto de estar aqui dentro. E eu gostaria de ter mais tempo para participar de outros projetos. Mas eu não tenho tempo. Eu trabalho e ainda sou dona de casa. Então, para mim fica difícil. Porque tem projetos interessantes que.... (C11GRADGF).

A narradora do excerto 7 acima foi outra entrevistada em nossa investigação. Essa aluna traduz esse sentimento de prazer quando expressa a alegria e o sentimento de realização, no trecho: “muito, muito, eu gosto muito do meu curso, eu adoro meus professores. Eu gosto muito de estar aqui”. A aluna lamenta não ter mais tempo para participar de todas as atividades e projetos, pois ainda precisa dividir a vida acadêmica com a vida doméstica. Ela disse: “eu trabalho e ainda sou dona de casa. Então, para mim fica difícil”. Finalizaremos essa nossa temática com a análise do excerto 8, da terceira pessoa entrevistada em nossa pesquisa:

(Excerto 8) Eu sempre gostei da Letras. Tá, tudo bem, eu gosto de História também, gosto de Geografia. Mas eu sempre tive uma queda para Letras. Tá? Essa questão do intelecto, do escrever. Eu escrevo muita bobagem. Claro, não mostro para ninguém. Está lá guardado. Mas eu escrevo muito. Ah, me apeguei muito à questão da... que eu nem conhecia, fui conhecer na faculdade a Linguística. E peguei um certo *affair* com ela, sabe? Também não sei se é isso que eu quero. Mas, nesse momento, é a Linguística (C13GRADGF).

Nesse excerto 8, semelhantemente ao excerto 7 analisado anteriormente, podemos notar um sentimento prazeroso da narradora ao estar cursando Letras. Ela afirmou: “eu sempre gostei de Letras”, “sempre tive uma queda para Letras”. E notamos que a Linguística também surge como uma disciplina que desperta interesse, pois a construção sociodiscursiva do curso aponta a manifestação do desejo de ser professor de gramática ou literatura. Nota-se, por meio das análises dos excertos apresentados, que os alunos avaliam os conteúdos programáticos de forma positiva. No próximo item, iremos observar a temática da escola como o espaço que possibilita a emancipação do sujeito-aluno.

1.4 A ESCOLA COMO O ESPAÇO QUE POSSIBILITA A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO-ALUNO

Diferentemente da educação tradicional, a educação crítica oferece uma perspectiva peculiar acerca da relação entre a sociedade e a educação, oferecendo um novo sentido e buscando promover um espaço que está aberto para a educação reflexiva e emancipadora. Como afirma Giroux (1997), a visão tradicional busca “o domínio das técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente”. Nessa perspectiva, “as escolas são simplesmente locais de instrução”. Nesse sentido, no ambiente acadêmico do CEFET-MG, o Proeja e o curso de Letras despontam como espaços de reflexão crítica que se diferenciam, de certo modo, em relação aos demais cursos oferecidos pela instituição.

Nota-se que a conquista da graduação, quando alcançada tardiamente — como, por exemplo, na idade adulta — ganha significados que ultrapassam objetivos profissionais. Ela ganha relevância e novos sentidos. Os alunos expressam esse evento como a legitimação de sua capacidade intelectual e a reafirmação de sua condição de sujeito, de protagonista de sua vida. Nos excertos abaixo, analisaremos a perspectiva da escola como lugar de emancipação a partir da narrativa de três pessoas diferentes — que participaram como entrevistadas em nossa pesquisa. Vejamos, a seguir, o excerto 9:

(Excerto 9) Fiz ENEM, fiz PUC, fiz UEMG, fiz CEFET, e fiz a UNI. Fiz todos. Eu passei o mês inteiro sentada, sábado e domingo, três, quatro, cinco horas de prova. Fazendo as provas. Todas. Isso era para... sei lá. “Eu consegui”. E fiz, fui muito bem-sucedida aqui, passei no Prouni com meia... eu não podia integral por causa de Imposto de Renda, mas 50% eu podia. Ou seja, eu pagaria 50% para a universidade, o governo pagaria a outra parte. E duas universidades me chamaram. Mas... [...] eu queria Letras. É. Mas era Letras que eu queria. E fui agraciada também com o CEFET. Né? Tudo muito... é igual eu falei: “Gente, tudo veio certinho para mim”. Sabe? Não tive dificuldade nenhuma: Escolhi o CEFET... (C2GRADGF)

Observamos, nesse excerto 9, que a aluna narra a sua trajetória acadêmica no momento da escolha pelo curso de Letras do CEFET-MG, quando decidiu retomar seus estudos e estudar a primeira graduação já na idade adulta. A aluna menciona que, na tentativa de alcançar uma aprovação em um curso de graduação, ela se desdobrou e fez a prova do ENEM, e também vários vestibulares. Ela afirma: “eu passei o mês inteiro sentada, sábado e domingo, três, quatro, cinco horas de prova”. Nesse trecho, notamos que ela faz uma menção às provas de vestibulares de várias instituições de ensino superior, que normalmente são realizadas em datas próximas.

Quando ela disse: “eu consegui, fui muito bem-sucedida”, notamos que expressa o sentimento de conquista e autorrealização, o qual ganha contornos especiais quando pensamos que se trata de uma mulher, mãe e dona de casa, que terminou a EJA e fez um cursinho pré-vestibular gratuito para alcançar tal mérito. E, embora tenha conseguido o ProUni, ela escolheu o curso de Letras. A entrevistada

nos falou: “eu queria Letras. É. Mas, era Letras que eu queria”. E concluiu: “e fui agraciada também com o CEFET, né?. [...] não tive dificuldade nenhuma: escolhi o CEFET”. Na fala, evidencia-se uma expressão de alegria, conquista e realização por, finalmente, ter alcançado seu objetivo de estudar Letras e, ainda, no CEFET-MG, uma instituição que, para ela, possui um reconhecimento acima das demais. Passaremos, em seguida, para o excerto 10, de uma entrevistada diferente da anterior:

(Excerto 10) Hoje me sinto mais estimulada. E... Eu entendo o seguinte: quando eu era mais nova, não era o momento. Aquele não era o momento. O meu momento é agora. Estou mais centrada, tenho uma cabeça melhor, eu sei dividir as coisas de família, trabalho, escola, lazer. Hoje eu consigo dividir isso. Eu estou mais preparada, eu estou mais madura. Talvez, se isso fosse há quinze anos atrás, eu teria trabalhando o curso. Talvez, você não estivesse nem aproveitado, né, todo o potencial do curso, da... essas possibilidades aí que se abrem para você, né, de pós-graduação e tantas outras coisas. (C13GRADGF).) [grifo nosso]

Podemos perceber, no excerto 10 acima, que o valor de conquista provocado pela (re) inclusão escolar promove um sentimento de dignidade humana e amplia as possibilidades profissional, acadêmica e pessoal. E, mais do que isso, promove a pessoa humana. Notamos na fala da entrevistada o reconhecimento de que a retomada da vida acadêmica aconteceu no momento certo de sua vida. A aluna fez o seguinte depoimento: “hoje me sinto mais estimulada, [...] estou mais centrada, mais preparada, mais madura”. Nessa mesma perspectiva, no excerto 11 seguinte, de outra entrevistada, notamos que a aluna defende a ideia da oportunidade de estudar como a realização de um sonho:

(Excerto 11) O sonho mesmo, o objetivo é estar formada aos 40, desse primeiro diploma de curso superior aos 40, e daí pra frente, a possibilidade de avançar mais, a idade não manda muita coisa, mas a vontade de querer aprender... independente que os anos passaram, eu cheguei muito tarde onde eu queria chegar, não sei se foi tão tarde assim, tudo tem a hora certa... a gente tem um tempo, mas Deus tem outro, né? Então, assim, acho que foi a hora certa foi essa mesma. Eu tentei pensar, né, em outros cursos, mas graças a Deus, o que me inteirou foi esse. O que me humanizou como aluna, como pessoa, aprendi muito e tô aprendendo muito ainda. (C11GRADGF)[grifo nosso]

A aluna afirmou: “o que me inteirou foi esse. O que me humanizou como aluna, como pessoa, aprendi muito e tô aprendendo muito ainda”. Observamos na narração que a educação assume em sua vida um caráter de aprendizado pessoal e de libertação. Vejamos a seguir o excerto 12, da mesma aluna entrevistada:

(Excerto 12) “então, a graduação tá sendo muito importante pra mim né, nesse fator de desconstruir mesmo...desconstrução uma visão nova sobre o mundo... [...] uma visão diferente sobre o mundo né e isso muito doido porque abre a mente das pessoas mas de uma forma diferente”. (C11GRADGF) [grifo nosso]

Notamos nesse excerto 12 que a relação de diálogo que se pode construir com os professores e um ambiente acadêmico: a) permite discussões, b) abre espaço para desconstruções e c) cria um ambiente fértil para a emancipação do aluno. Esses fatores permitem aos alunos que reflitam e também questionem as relações de poder instituídas. A título de conclusão desse item, analisaremos o excerto 13, de outra aluna entrevistada:

(Excerto 13) “o estudo pra mim é muito importante, eu realmente gosto muito de estudar, cada coisa nova que aparece eu me sinto mais desafiado a entender, compreender, a perceber as diferenças, vamos dizer assim”. (C13GRADGF) [grifo nosso]

No excerto 13, notamos que a aluna confere à educação um caráter desafiador. Nas atividades em sala de aula, a entrevistada é incentivada a desenvolver seu caráter crítico e reflexivo. Essa afirmação da aluna nos leva ao conceito de diálogo de Paulo Freire. Como observamos anteriormente, para o autor, o diálogo é parte da história do desenvolvimento da consciência humana, o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade. Notamos que o diálogo acarreta uma reflexão ativa com relação a outros seres humanos, e é fundamentalmente social, exigindo desses seres humanos o pensamento crítico. Passaremos, no item a seguir, às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso texto teve como objetivo analisar como a educação crítica pode favorecer a formação e a emancipação dos alunos. Em nossa pesquisa, investigamos especificamente as narrativas dos alunos da EJA e do curso de graduação em Letras do CEFET-MG. As narrativas apresentadas foram analisadas: a) pela lente da ACD, de Fairclough (2001), e b) sob a ótica do conceito de educação crítica de Paulo Freire, e também com a contribuição de outros teóricos, que acreditamos ter sido proveitosos para complementar e enriquecer a análise.

Apresentamos algumas reflexões acerca do espaço acadêmico como um lugar dialógico de construção de conhecimento, que oportuniza a emancipação do sujeito-aluno. Também buscamos refletir sobre o contexto do aluno do Proeja e da graduação em Letras, inseridos no CEFET-MG. Esse contexto se apresentou como um espaço que permite práticas dialógicas de aprendizagem e inspira possibilidades para mudanças e transformações sociais.

No âmbito das discussões acerca da democratização e do acesso à educação, levantamos questionamentos acerca dos significados atrelados a essa discussão. Do que estamos falando, afinal? Como afirmamos no início de nosso texto, entendemos que democratizar não significa apenas ampliar o acesso e aumentar o número de vagas, mas garantir meios de permanência para que os estudantes realizem seus estudos de maneira adequada.

Dessa forma, no âmbito do debate educacional, não nos interessa apenas matricular e manter o aluno no ambiente da escola. Interessa-nos oferecer uma educação crítica, capaz de promover a emancipação e a liberdade do sujeito na condição de aluno — e na condição de humano — inserido em um contexto sociopolítico, com a capacidade a) de ler e compreender as contradições dialéticas do contexto social, b) interagir criativamente nas contingências, e c) se restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana.

A ideia de emancipação passa necessariamente pela educação, que abre portas para novas possibilidades e novas experiências, e cria caminhos que possam ser trilhados. Uma educação que se volta para recuperar a consciência da importância das relações entre os indivíduos de maneira humanizada, e para um entendimento compartilhado do modo de ser e estar no mundo. Esperamos, com a pesquisa desenvolvida, ter dado nossa contribuição —mesmo que modesta — para a discussão sobre esse tema tão complexo, mas, ao mesmo tempo, tão rico e tão permeado de possibilidades investigativas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

AZANHA, J. M. P. *Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista.*, São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 30, n. 02, maio/ago, 2004.

BITTAR, M. *Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética.* Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 61, abr/jun, 2015.

BOURDIEU, P. *A dominação Masculina.* Tradução Maria Helena kuhner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, C. R. *Educação como cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base,* DF: Brasília, 2007.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.* Porto Alegre: Mediação, 2008.

CNE/CNS 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. Campinas: Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior, vol.15, n.1, 2010.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, 2013.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis crítico del discurso. In: FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria. Espanha, Barcelona: Gedisa, 2000.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRIFFA, M. C.; MORENO, J. E. Chaves para a psicologia do desenvolvimento: adolescência, vida adulta e velhice. São Paulo: Paulinas, 2001.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Formação em Ação, 2012. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/File/CIENCIAS_IndicedeDesenvolvimentoEducaçãoBásica.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 fev. 2019.

Lei de nº 11.892/2008. Lei de Criação dos Institutos Federais. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 12 fev. 2019.

MILL, D. Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas – SP: Papirus, 2018.

VAN DIJK, T. A. Discurso e poder. São Paulo: Contexto, 2008.

WODAK, R. De qué trata el Análisis Crítico del Discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.) Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, 2003.

MEMÓRIAS DAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ALUNOS
DE LETRAS DO CEFET-MG: PARA ALÉM E APESAR DOS
DISCURSOS DO OUTRO NO PROCESSO DIALÉTICO DE
SUBJETIVAÇÃO/OBJETIVAÇÕES

*Luciana Aparecida Silva de Azeredo, Márcia Aparecida Amador
Máscia e Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho*

Vivemos em um mundo de mudanças e de exigências cada vez maiores advindas de políticas neoliberalistas e da cultura da auditoria e da meritocracia aplicadas a todos os aspectos de nossas vidas, inclusive à Educação. Nesse contexto, o desafio da educação atual parece estar relacionado a encontrar novas formas de ser, de agir e de pensar que se distanciem dos modelos neoliberalistas, calcados na cultura da empresa.

As linhas de fuga dessa peleja parecem apontar para a invenção de novos percursos, no pensamento criativo para além das totalizações, das políticas que controlam e mantêm a relação de poder; na consciência, na reflexão e no compromisso com a mudança; na confiança em nossa capacidade de (des)construir os processos mercadológicos e minimizar a lacuna entre as práticas sociais de dentro e de fora do contexto escolar, tanto dos alunos quanto dos professores e, dessa forma, auxiliar os jovens a sair do “estado de anestesia e desencanto que produz o individualismo exacerbado” (COSTA; MONTEIRO; MASCIA, 2011, p. 128), o empreendedorismo de si, instigado pelas técnicas de governamentalidade neoliberalistas, conforme veremos na seção teórica a seguir.

Como nos aponta Jorge Ramos do Ó (2010, p. 24), o que motiva a pesquisa em uma perspectiva foucaultiana, atualmente, é a possibilidade de

analisar a formação do homem moderno através dos mecanismos por intermédio dos quais cada um se deve passar a relacionar consigo mesmo e a desenvolver toda uma autêntica arte de existência destinada a reconhecer-se a si mesmo como um determinado tipo de sujeito. É um sujeito cuja verdade pode e deve ser conhecida.

Com o intuito de contribuir para a reflexão a respeito, este capítulo busca mostrar de que maneira as entrevistas realizadas com o corpo discente do CEFET-MG sinalizam a importância e a relevância do cuidado de si, entendido como modo de subjetivação, no qual o sujeito se relaciona consigo mesmo e se transforma, como possível brecha singular para fuga das inúmeras demandas, transformações incessantes e mal-estares do mundo contemporâneo, em especial no campo educacional.

Para a problematização e reflexão, após leitura do corpus como um todo, optamos por focar a análise apenas nas entrevistas concedidas por alunos do curso de Letras, com ênfase em Tecnologias de Edição, do CEFET-MG, Campus I-BH, em especial devido ao descrédito/desvalorização das Humanidades e da docência no contexto sociopolítico atual. Por motivos relativos à extensão deste trabalho, optamos por limitar a análise a apenas 2 entrevistados, cuja escolha pelo curso em questão não foi a primeira.

A análise foi empreendida à luz da Análise do Discurso de linha francesa, na perspectiva peucheutiana e foucaultiana. Observamos, na materialidade linguística dos dizeres dos alunos entrevistados, como os discursos neoliberalistas e da cultura da auditoria e da meritocracia os interpelam e os objetivam, assim como

ocorrem possíveis formas fugidias, pequenas brechas pelas quais os sujeitos-alunos-participantes se subjetivam diante de tais discursos. Vale mencionar que entendemos subjetivação como cuidado de si, especificamente neste artigo atrelado à opção pelo curso de Letras.

Este capítulo, em termos organizacionais, conta com quatro seções. Nas duas primeiras, são abordadas questões teóricas, como os conceitos de governamentalidade e de modos de objetivação/subjetivação, que embasam a análise realizada na terceira parte, também subdividida em dois eixos. Na quarta e última seção, apresentamos algumas considerações e reflexões.

GOVERNAMENTALIDADE, NEOLIBERALISMO E LIBERDADE

“Governamentalidade”, junção de “governar” e de “mentalidade”, foi neologismo criado por Michel Foucault para abordar a problemática do governo com o intuito de enfatizar “a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas” (FIMYAR, 2009, p. 38). O termo “identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do estado (genealogia do Estado)” (FIMYAR, 2009, p. 38). Ou ainda, “os estudos de governamentalidade examinam também as relações entre as formas e as racionalidades de poder e os processos de subjetivação – formação de sujeitos/cidadãos governáveis – e a subjetificação – formação da existência individual” (FIMYAR, 2009, p. 37).

A era da governamentalidade, que teve seu início a partir da metade do século XVIII, fez com que o Estado sobrevivesse. Foucault (1979) afirma que ela teve suas origens na pastoral cristã chegando à Polícia, depois de ter passado pelas técnicas diplomático-militares. “Pelo menos desde o século XVIII, os governantes, homens de Estado e políticos passaram a ver sua tarefa em termos de governo” (ROSE, 2010, p. 6), forma esta que difere das visões anteriores de governo, como a do príncipe sobre seu território, a do senhor feudal sobre seu feudo e a do imperador sobre seu império, “por basear-se em formas de governar a conduta, que já tinham sido usadas por outros, particularmente pelas igrejas no começo da Europa moderna” (ROSE, 2010, p. 6).

Segundo Do Ó (2010, p. 23), governamentalidade está atrelada ao

desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população. Este modelo biopolítico terá conhecido uma enorme aceleração a partir do século XVIII. Com efeito, o Estado moderno foi-se afirmando atrás de formas de notação, coleção, representação, acumulação, quantificação, sistematização e transporte de informação, alimentando-se ainda do propósito de reinventar permanentemente novas modalidades de divisão do espaço e do tempo social.

No começo do século XX, o taylorismo, “a armadura legal governamental da produção capitalista” (GORDON, 1991, p. 35) que desmantelou os antigos métodos de disciplina nas fábricas¹, segundo Gordon (1991), levou a classe trabalhadora, de um modo geral, a investir, na busca por melhores salários e condições de trabalho, em uma espécie de autogerenciamento, em vez de fortalecer as ações sindicalistas pelos moldes de outrora; alteração esta que culminou em uma generalização da forma empresarial a todas as outras formas de conduta, ou seja, a promoção da cultura de empresa, transformando os indivíduos em “empresários de si mesmos”, uma vez que transformar a problemática social em demandas individuais é mais interessante ao Estado, que, assim, não se obriga a tomar para si a responsabilidade pelo bem-estar dos habitantes. Essa transferência de responsabilização tornou-se possível por meio de uma matriz discursiva pautada na concepção neoliberal. Dito de outro modo, o sistema político-econômico foi interferindo/interfere nos modos de organização social de forma sutil, levando os sujeitos a posturas individualistas, por meio das quais a eles mesmos recai a responsabilidade pelo sucesso e pelo insucesso, com a ilusão de que não há vínculo sistêmico (e em rede) com a forma de constituição da sociedade.

Governar, nessa perspectiva, requer que os governantes “ajam sobre os detalhes da conduta dos indivíduos e das populações que eram seus sujeitos, individual e coletivamente, para aumentar sua ordem, sua segurança, sua tranquilidade, sua prosperidade, riqueza e felicidade” (ROSE, 2010, p. 6). Surge, então, o Estado de polícia (ou de prosperidade), a ideia de prosperidade ou felicidade como o princípio que identifica o Estado com seus sujeitos, forma de governo que visa, ao mesmo tempo, a aumentar as riquezas do Estado e a enfatizar a concepção de que a verdadeira base da riqueza e do poder do Estado está em sua população, em sua força e produtividade. Os diversos tipos de polícia, como a da saúde, da religião e das ciências, passaram a cuidar de tudo relativo à felicidade do homem, certificam-se de que as pessoas sobrevivam, vivam e até façam melhor do que estão fazendo, que se tornem empreendedores de si, responsabilizando-se por sua própria felicidade/prosperidade, o que estimula a competição acirrada em todos os âmbitos da vida e a adoção do “cada um por si”. Em outras palavras, o sujeito é estimulado a importar-se com a felicidade e prosperidade próprias, mas não com as dos outros; mas ao Estado, importam, na realidade, a diminuição dos problemas com os quais deve lidar e o aumento da produtividade e do lucro. Nas palavras de Do Ó (2010, p. 21), “todos os mecanismos de submissão ética desenvolvidos [...] em todas as instituições relacionadas com a formação de sujeitos têm suposto sempre que estes façam as suas próprias escolhas [...] há muito que a palavra

¹ Nas antigas fábricas, havia o uso da violência pelos chefes ou capatazes, que, muitas vezes, puniam os operários com castigos físicos. Para manter a disciplina, havia mecanismos, como a vigilância constante realizada por supervisores, o uso de relógios mecânicos e a instituição de prêmios para os operários mais disciplinados e multas para os descumpridores de horários e de outras normas. Vale ressaltar que, atualmente, tal sistema foi substituído pelas metas a cumprir, câmeras de vigilância em toda parte, premiações por eficácia e eficiência, entre outros dispositivos que também se apresentam como opressores e disciplinadores.

moral se traduz por vontade pessoal e governo de si”, ou seja, sujeitos que se pensam autogeridos e livres para fazer suas escolhas.

Chegamos à forma de governamentalidade neoliberal, “aquela que se instituiu nos Estados Unidos da América, desde o início da década de 1960, particularmente sob a influência das análises econômicas empreendidas pela Escola de Chicago” (COSTA, 2009, p. 172), da qual o economista Theodore Schultz é um dos principais representantes, teve/tem por eixo principal o conceito de Capital Humano e toma por base a economia de mercado. Segundo Costa (2009), há duas novidades importantes nesse novo tipo de economia política.

Em primeiro lugar, observa-se um deslocamento mediante o qual o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.; em segundo, além de o mercado funcionar como chave de decifração (princípio de inteligibilidade) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo (COSTA, 2009, p. 174).

A este respeito, Michael Peters, Professor do Departamento de Educação da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, afirma que esta “noção de cultura de empresa tem sido construída no sentido econômico mais estrito, parte integrante de uma nova metanarrativa que nos seduz por meio de uma visão de futuro baseada na expectativa de crescimento econômico” (PETERS, 2011, p. 23). Implica “remodelar as instituições de acordo com critérios comerciais e encorajar a aquisição e o uso de qualidades empresariais e empreendedoras” (PETERS, 2011, p. 22).

Surge, então, o *homo economicus*, “sujeito de interesse, um sujeito de preferências e escolhas individuais, que são tanto irredutíveis [...] quanto intransferíveis [...] que perpetuamente encurrala o alcance da limitação autoimposta que constitui o sujeito de direito” (GORDON, 1991, p. 21). Dito de outro modo, os sujeitos são levados a pensar que são livres, mas, na realidade, são moldados a pensar dessa maneira para fazer certos tipos de escolha. Eis a “nova” forma de governo/governamentalidade para Rose (2010), na qual a liberdade não é mais entendida de forma negativa, ou seja, como a ausência de coerção ou dominação.

Há, parece-nos, o imperativo de tentar compreender as “objetivações do ser humano dentro dos discursos que o governam, e sua subjetivação em diversas práticas e técnicas” (ROSE, 2010, p. 41). E é, nessa perspectiva, que devemos entender as objetivações do sujeito dentro do pensamento e da técnica neoliberais, sujeito este considerado como “um ser humano individual com um certo tipo de relação moral consigo mesmo” (ROSE, 2010, p. 41). É preciso “identificar as formas pelas quais os seres humanos são individualizados e interpelados no interior de várias práticas que os governariam, as relações consigo que assumem dentro da variedade de práticas que os levam a governar a si próprios” (ROSE, 2010, p. 43).

A esse respeito, Jorge Ramos do Ó (2010, p. 24) salienta que a governamentalidade é “o fio condutor que explica o vaivém entre as experiências pessoais e os saberes que se vão sedimentando em torno dos indivíduos”, em outros termos, trata-se do ponto de encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre/pelos os outros e as técnicas de si, um processo dialético vivido pelos sujeitos, e sua subjetividade é o resultado dessas interações.

As práticas de subjetivação, também chamadas por Foucault de ‘técnicas de si’, são encarnadas na linguagem, no conhecimento, na técnica, na fabricação de espaços e repertórios de conduta entre outros, o que envolvia/envolve um exercício de inibição de si operado por si mesmo. Tais práticas “têm sua própria história, e é uma história que é inextricavelmente associada ao governo e ao conhecimento. Em qualquer época, os seres humanos são sujeitos a uma variedade de distintas práticas de subjetivação em diferentes locais e espaços” (ROSE, 2010, p. 43), como veremos a seguir.

MODOS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO E CUIDADO DE SI

O sujeito sempre foi, conforme o próprio Foucault afirmou, sua maior preocupação, e o autor adotou uma abordagem histórica da questão da subjetividade em oposição à posição cartesiana de sujeito. Em outras palavras, ele sempre pesquisou a história do sujeito ou dos modos de subjetivação/objetivação que, segundo Castro (2004, p. 518)², “muda de estilo, de objetos e de metodologia à medida que Foucault se desloca da questão da episteme ao dispositivo e, depois, às práticas de si” (CASTRO, 2004, p. 518), como veremos de forma esquemática no quadro abaixo, trata-se da “história das práticas nas/pelas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição” (CASTRO, 2004, p. 518). Trata-se, pois, de processos de subjetivação e de objetivação, ambos atrelados à relação poder-saber, processos estes não independentes e cujo desenvolvimento é mútuo.

Do Ó (2010) salienta que a história da subjetividade, num segundo momento em Foucault, tem início relacionando governamentalidade ao cuidado de si. Segundo o autor, o filósofo francês “trabalhou esta prática – consagrada por Sócrates e hoje universalizada – [...], tentando assinalar não apenas seus fundamentos históricos, mas, sobretudo, os diferentes espaços sociais onde ela se acolheu, ganhou corpo ou adquiriu novas roupagens” (DO Ó, 2010, p. 28), ou seja, o autor tentou compreender que caminhos históricos fizeram da cultura de si a ocupação moral por excelência.

Os modos de subjetivação/objetivação (práticas de constituição dos sujeitos), na obra de Foucault, podem ser tomados em um sentido amplo, isto é, os modos de

² Tradução livre nossa do espanhol. Aproveitamos para mencionar que todas as traduções constantes neste artigo são traduções livres nossas.

subjetivação entendidos como modos de objetivação, nos quais o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação poder-saber; ou em um sentido restrito, relacionado à ética foucaultiana, ética esta composta por 4 elementos:

1) A substância ética: a parte do indivíduo que constitui a matéria do comportamento moral. [...]. 2) Os modos de sujeição: maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado a ela: porque pertence a um grupo, porque se considera herdeiro de uma tradição espiritual.; 3) as formas de elaboração do trabalho ético, para adequar-se à regra ou para transformar-se a si mesmo em sujeito moral. [...] 4) a teleologia do sujeito moral: uma conduta moral não tem apenas sua singularidade, situa-se no conjunto das condutas morais do indivíduo, tende à realização do indivíduo, de uma forma de individualidade. (CASTRO, 2016, p. 155-156).

Tais elementos definem, de acordo com Castro (2004), a relação do sujeito consigo mesmo ou a maneira como o sujeito se constitui como sujeito moral. E são nestas formas morais que se evidencia

o elemento dinâmico dos modos de subjetivação, as formas de relação consigo mesmo, os procedimentos, as técnicas mediante as quais se elabora esta relação, os exercícios por meio dos quais o sujeito se constitui como objeto do conhecimento, das práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser (CASTRO, 2004, 519).

Encontram-se, ao longo da obra de Foucault, três modos de subjetivação/ objetivação que optamos por expor sinteticamente na forma de tabela a seguir.

Modos de subjetivação/objetivação com base em Castro (2004)

Modo	Livro(s) correspondente(s)	Exemplo
Modos de investigação que pretendem acessar ao estatuto de ciência. (Episteme)	<i>As palavras e as coisas</i>	Objetivação do sujeito produtivo na economia política.
Modos de subjetivação do sujeito por meio de práticas divisórias. (Dispositivo)	<i>História da loucura;</i> <i>Nascimento da Clínica;</i> <i>Vigiar e punir</i>	Separação dos loucos dos normais; dos enfermos dos sãos etc.
O modo como o sujeito se reconhece como sujeito de uma sexualidade. (Modos de objetivação/ subjetivação e cuidado de si)	<i>História da sexualidade</i>	Moral penitencial do cristianismo.

Adaptado de Azeredo (2019, p. 93)

“Subjetivação” refere-se a “um processo pelo qual se obtém a constituição do sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”, inicial e constantemente constituído por modos de objetivação “que transformam os seres humanos em sujeitos” (REVEL, 2005, p. 82). “Nesse sentido, práticas de objetivação; de um lado,

a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2005, p. 82). Entre os principais modos de objetivação, têm destaque as “práticas divisórias”, dividindo o sujeito no interior dele mesmo ou em relação aos outros sujeitos para classificá-lo e fazer dele um objeto, por exemplo, sãos versus doentes; normais versus loucos.

Os processos de objetivação e de subjetivação, ainda que muito imbricados, também possuem suas especificidades.

Os processos de objetivação, socio-historicamente legitimados e ratificados, exercem, dentre outras coisas, um poder sobre os corpos, tornando-os dóceis e permitindo a vida em sociedade. Foucault evidencia tais processos e seus efeitos/consequências em *Vigiar e Punir*. Já os modos de subjetivação costumam ser singulares, uma vez que cada sujeito se subjetiva de um modo diferente diante do poder-saber que incide em seus corpos e que é incorporado ou tomado como verdadeiro pela sociedade na qual vive. É neste ponto que começam a ser levantadas por Foucault, com base na Antiguidade Clássica, questões como a da estética da existência, do fazer da vida uma obra de arte (AZEREDO, 2019, p. 93-94).

Para Foucault (2010, p. 6), o cuidado de si, modo/processo de subjetivação, é “uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral, é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo”. De forma sucinta, trata-se de:

1) uma atitude para consigo mesmo, para com os outros ao seu redor e para com o mundo no qual se está inserido;

2) uma conversão do olhar, do exterior, dos outros e do mundo para o interior, para si mesmo. É atenção ao que se pensa e ao que se passa no seu pensamento, o que requer exercício e meditação;

3) ações exercidas de si para consigo, nas quais “nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Interessou-se Foucault por um estudo histórico-genealógico dessas práticas de si, “o estudo das diferentes práticas (ascese) que permitem ao indivíduo estabelecer uma determinada relação consigo e esboçar diferentes pontos de resistência contra um poder subjetivante” (ORTEGA, 1999, p. 60). Tal ascese tem um fim almejado, porém não atingível, que “se fosse alcançado, terminaria a tarefa do trabalho sobre si [...] uma tarefa de constante autossuperação: o si como trabalho ininterrupto, como infinitas metamorfoses” (ORTEGA, 1999, p. 63), um sempre esboço de si foucaultiano. Ortega (1999, p. 166) ainda salienta que “as análises da antiga estilística da existência conduziram Foucault à reabilitação e revalorização da práxis ascética da Antiguidade [, pois] a ascese é a tarefa de autoelaboração”.

Como vimos, o cuidado de si é entendido por Foucault como “o ponto de resistência preferencial e útil contra o poder político, e localiza o objetivo político no fomento de novas formas e subjetividade” (ORTEGA, 1999, p. 153). Ademais, segundo Ortega (1999), Foucault defende “a criação de novos esboços de si mesmo que não tenham obrigatoriamente como resultado a formação de um sujeito dócil” (ORTEGA, 1999, p. 154), um tipo de subjetividade anárquica, “pois se trata em última análise, de se libertar do Estado e das formas de subjetivação ligadas ao Estado” (ORTEGA, 1999, p.152-153).

A seguir, apresentaremos a análise de alguns excertos das entrevistas semiestruturadas realizadas com 2 (dois) alunos do curso de Letras do CEFET-MG, realizando, basicamente, dois movimentos: a) rastrear, nos dizeres desses sujeitos, os modos de objetivação que incidem em seu ser, fazer e pensar; b) mostrar, por meio da materialidade linguística desses dizeres, a presença (ou não), ainda que fugidias, de modos de subjetivação via a opção pelo Curso de Letras, indo, desse modo, na contramão do discurso vigente da suposta “inutilidade” dos cursos de Humanas e de sua falta de rentabilidade imediata, discurso este retomado e acirrado no momento atual, em especial no contexto brasileiro, como podemos observar em declarações do Governo Federal publicadas no site do UOL, em 26 de abril de 2019³

O presidente Jair Bolsonaro (PSL) disse hoje que o MEC (Ministério da Educação) estuda “descentralizar o investimento em faculdades de filosofia e sociologia”. De acordo com ele, o objetivo é “focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como veterinária, engenharia e medicina”.

A retirada de investimento em cursos da área de humanas, segundo o presidente, seria para “respeitar o dinheiro do contribuinte”

Isso se daria, disse em mensagem publicada em sua página no Twitter, através de ensinar “para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”.

Durante participação em uma transmissão ao vivo na página de Bolsonaro no Facebook ontem, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, disse achar que “a função do governo é respeitar o dinheiro do pagador de imposto”. “Então, o que a gente tem que ensinar para as crianças, para os jovens? São, primeiro, habilidades, de poder ler, escrever, fazer contas”. Para ele, outro ponto importante é ensinar um ofício que “gere renda para a pessoa, bem-estar para a família, que melhore a sociedade em volta dela”....

LETRAS: UMA POSSÍVEL BRECHA PARA SUBJETIVAÇÃO?

Vivemos, como apontado nas seções anteriores, em uma sociedade neoliberalista, na qual o mercado tem mais valor que o Estado e na qual se privilegiam e se incentivam o autogerenciamento e também o espetáculo e o

³Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/26/bolsonaro-faculdades-humanas-investimento.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 05 de maio de 2019.

narcisismo. Nessa sociedade, a educação passa a ser vista, bem como em outras áreas, pela ótica de mercado, e o conhecimento passa a ser uma mercadoria a ser adquirida que deve ser útil e trazer retorno financeiro imediato. Priorizam-se, nesse sentido, áreas do saber consideradas em alta no mercado⁴, com as quais aquele que adquiriu o conhecimento possa inserir-se na ciranda mercantil e nela, preferivelmente, ter rápida ascensão.

Um exemplo ilustrativo é o “garimpo” pelos *high potentials* realizado pelas multinacionais, ou seja, a busca por aqueles que sabem vários idiomas e têm uma boa formação acadêmica, preferivelmente na área de Exatas, que, estimulados pela família, instituições de ensino entre outros, são autogerenciáveis/autogerenciados, e que, seduzidos pelas promessas de tornarem-se gerentes em um curto espaço de tempo, estão ávidos por entrar na *rat race*⁵.

Nesse contexto, continuamos assistindo a uma desvalorização da Área de Humanas, em especial das licenciaturas, como os cursos de Letras, entendidas como profissões que não têm status, que são pouco úteis para a sociedade, em especial por não trazerem elevado retorno financeiro. As Humanidades constituem, ainda, um imaginário de não aplicabilidade, não racionalidade, revelando que o pensamento cartesiano ainda engendra fortemente práticas discursivas e não discursivas. Somado a isso, há, especificamente em relação às licenciaturas, a desvalorização da carreira do professor, já tradição na concepção política e social do Brasil e em muitos outros países. Como consequência, temos acompanhado um esvaziamento das salas de aula dos cursos, sobretudo os de licenciatura; afinal, é difícil atrair estudantes encorajados a seguirem uma profissão que enfrenta tantos problemas, desde as condições de trabalho até os reduzidos salários.

Diante do panorama desfavorável para a opção por cursos de Humanas, levantamos os seguintes questionamentos, diante das produções do corpus que buscávamos analisar: quais os motivos que levam à opção pelo curso de Letras, com ênfase em Tecnologias de Edição? O que, na materialidade linguística dos dizeres, torna possível (ou não) afirmar que essa opção se trata de uma forma de cuidado de si/subjetivação, entendida, na perspectiva foucaultiana, como uma forma de resistência?

Antes de passarmos aos excertos, vale lembrar que o corpus foi constituído de entrevistas realizadas com alunos do CEFET-MG, do curso de Letras, com ênfase em Tecnologia de Edição, em 2016. Compiladas as entrevistas, procedemos à leitura

⁴ Há áreas e profissões consideradas em alta no mercado atual, por serem resultantes de demandas tecnológicas ou de inovações científicas em favor do mercado, ou seja, funções surgidas em favor do desenvolvimento econômico. Há, ainda, áreas e profissões consideradas em alta por uma questão de tradição, visto que ganharam prestígio social desde os primeiros cursos superiores abertos no Brasil. Áreas como as da Engenharia, da Medicina e do Direito, salvo exceções, claro, propõem carreiras de prestígio e elevado retorno financeiro. São áreas antigas no país, mas que continuam em alta.

⁵ *Rat race*, literalmente, “corrida de ratos”, designa a vida selvagem de competição insana e a luta para conseguir riqueza e poder, principalmente no mundo dos negócios e no comércio. A expressão tem sua origem no nome de uma dança rápida e difícil que foi inventada na década de 1930 pelos jazzistas nos Estados Unidos. Fonte: <https://www.teclasap.com.br/rat-race/>

de cada uma delas, a fim de se compreender o universo discursivo desvendado presente na totalidade dos excertos. Nesse momento, nosso olhar estava voltado a encontrar possíveis regularidades discursivas que apontassem para modos de subjetivação dos sujeitos envolvidos. Para este capítulo, enfocamos a questão recorrente emergida no/pelo corpus sobre o descrédito/ desvalorização atual das Humanidades e da docência. Optamos, para este trabalho, por realizar a análise de recortes discursivos dos dizeres de dois (02) entrevistados cuja opção pelo curso de Letras-Edição não havia sido a primeira. Organizamos nossa análise em dois eixos: 1) **Para além dos discursos do outro** e 2) **Apesar dos discursos do outro**. A elucidação para tal forma de divisão discursiva será concretizada no curso das análises e após sua apresentação, nas considerações com as quais finalizamos este capítulo.

Passemos à análise sem mais delongas.

Eixo 1: Para além dos discursos do outro

C23GRADGF⁶, na data da entrevista, tinha 21 anos e cursava o quarto período do curso. Ao ser questionada sobre a transição do ensino médio para graduação, ela⁷ relata: “apesar de que não tive o preparo de realmente PODER escolher o que eu queria é... a gente é muito pressionado desde novo a saber o que a gente quer e acaba que a família quer (violentar)... ganhar dinheiro, ganhar dinheiro então assim... isso me fez pensar na opção da engenharia porque eu vou ganhar dinheiro, vou formar rápido e depois eu faço o que eu quero, só que durante esse processo eu vi que... não era isso assim que eu realmente queria porque eu queria fazer alguma coisa que realmente me desse uma satisfação pessoal, então assim, foi difícil... esse processo de me adaptar e atentar ao que eu queria na verdade, e... colocando tudo em jogo assim mesmo... numa decisão totalmente minha”.

Observa-se, no excerto acima, que a colaboradora foi objetivada, em um primeiro lugar, pelo discurso da Engenharia, da área técnica, em consonância com um discurso tradicional e tecnicista de valorização das engenharias e com o discurso do atual governo federal – governo este que se elegeu pautado em discursos conservadores, de valorização da família, da moral, dos (ditos) bons costumes e, pressupostamente, de valorização daquilo que a sociedade compilou como tradição; entra nessa questão a exaltação de áreas já há muito tempo valorizadas, como as engenharias –, o que fica evidenciado pela repetição de “ganhar dinheiro” relacionado à Engenharia, um dos traços marcantes do discurso neoliberal. A colaboradora, porém, parece tentar resistir, procurando subjetivar-se àquilo que lhe dá prazer.

⁶ Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

⁷ A análise, por vezes, emprega a nomenclatura e a concordância nominal de acordo com o gênero feminino, conforme a forma com a qual se autodenominam as entrevistadas, sujeitos desta pesquisa. A questão do gênero foi fator relevante para algumas reflexões analíticas, como se verá.

Nota-se, ainda, sua objetivação marcada pelo uso do operador discursivo de concessão “apesar de”, desvelando uma ordem discursiva que objetiva filhos, sobretudo os de classe média, em relação à escolha profissional e, mais fortemente as mulheres, em especial em países em desenvolvimento, como o nosso. Esse processo de objetivação conta com uma espécie de planejamento (ou imposição) profissional, por meio do qual os pais determinam o futuro dos filhos, os quais, por sua vez, devem, pela moral cristã, acatar o que lhes é estabelecido. A questão do gênero emerge, neste contexto, como relevante, pois a família/sociedade quer que o sujeito-enunciador, no caso, uma mulher, siga uma profissão historicamente vista como masculina, e ela quer seguir uma profissão tradicionalmente feminina. Nesse ponto, questionamo-nos se, mesmo tentando resistir, ela não acaba por repetir uma prática discursiva que a objetiva, ou seja, é perpassada pela ilusão de sujeito cartesiano, consciente, coerente, origem do sentido, materializada na frase “numa decisão totalmente minha” e, ainda, como aponta Gordon (1991), ela é afetada pela ilusão do *homo economicus* de que é “livre”, desconhecendo que sua liberdade está atrelada a “certas” escolhas. O fato de o curso escolhido ser, no caso, Letras-Tecnologias de Edição, uma modalidade das Letras não voltada para a docência propriamente dita, pode revelar que o sujeito, mesmo em busca de uma forma de não ser objetivado pelo discurso familiar que o engendra, não consegue negá-lo por completo. Fica um traço discursivo que a impulsiona a não escolher, ao menos de imediato, a profissão de professor, como se, negando-a, apesar da pressão da família, dela não conseguisse se desprender totalmente. Torna-se alvo de uma dialética subjetiva em que busca conciliação entre os modos de subjetivação e objetivação, traduzidos, por um lado, pela iniciativa de uma escolha pessoal (livre? espontânea? inédita?), por outro, pela escolha de um curso que seja uma novidade na área das Letras, não fadado a dar aulas, já que a docência seria algo não desejado pela família patriarcal e pela sociedade.

A ilusão discursivo-ideológica de uma escolha pessoal, livre de coerções socio-históricas e desejos dos outros, é marcada pelo emprego constante de traços enunciativos de primeira pessoa e pelos usos de vocábulos que evocam essa autonomia do sujeito, conforme podemos destacar, por meio de sublinhados, no excerto anteriormente transcrito e aqui retomado: “apesar de que não tive o preparo de realmente PODER escolher o que eu queria é... a gente [“EU” PULVERIZADO EM “TODOS”] é muito pressionado desde novo a saber o que a gente quer e acaba que a família quer (violentar)... ganhar dinheiro, ganhar dinheiro então assim... isso me fez pensar na opção da engenharia porque eu vou ganhar dinheiro, vou formar rápido e depois eu faço o que eu quero, só que durante esse processo eu vi que... não era isso assim que eu realmente queria porque eu queria fazer alguma coisa que realmente me desse uma satisfação pessoal, então assim, foi difícil... esse processo de me adaptar e atentar ao que eu queria na verdade, e... colocando tudo em jogo assim mesmo... numa decisão totalmente minha”.

Como é possível observar, o excerto transcrito apresenta vestígios de personalidade que constroem um lugar social de autonomia para o sujeito, o qual, mesmo sendo alvo dos discursos da família, não se deixa objetivar por completo ou resiste a esse processo. As formas verbais apontam a crescente passagem da objetivação para as possibilidades de subjetivação. Também o emprego de “realmente” (duas vezes) e “na verdade” enfatizam a necessidade de o sujeito, para além do que esperavam dele, encontrar-se como livre, pleno, feliz (“porque eu queria fazer alguma coisa que realmente me desse uma satisfação pessoal”). A maneira como finaliza o excerto também ratifica esse viés interpretativo, segundo o qual o sujeito se vê autônomo para decidir (“decisão totalmente minha”) e, vendo-se dessa forma – em uma representação mascarada pela naturalização ideológica –, busca meios de prevalecer sua subjetivação singular.

Enfim, o excerto acima provoca vários questionamentos. A escolha é realmente do sujeito, empiricamente, um sujeito feminino – ela – ou ela apenas repetiu a história discursiva de muitas mulheres? Acreditamos na possibilidade de emergência da estrutura no acontecimento (PÊCHEUX, 2015). Em outras palavras, o sujeito repetiu uma prática discursiva pré-construída em um contexto irrepetível, ou seja, em um acontecimento discursivo. Logo, o sujeito é dito, mas também diz; é objetivado, mas também subjetivado. Nesse sentido, podemos pensar em uma condição dialética, em que discursos que objetivam também podem subjetivar. É possível, ademais, para além daquilo que possa ser rastreado discursivamente, que exista algo, não enunciado, que tenha permitido à aluna entrever um caminho para revelar-se no/pelo curso de Letras e que lhe tenha despertado a vontade do cuidado de si.

Ao ser feita à **C23GRADGF** a pergunta “além da vocação há algum outro motivo pela escolha do curso de Letras, aqui no CEFET?”, ela respondeu: “aqui no CEFET? então... eu... quando eu pensei em fazer Letras eu pensei que eu não queria dar aula assim aí por ser bacharelado aí eu falei: nossa é uma boa opção e eu acho que vai abranger outras áreas e eu vou ter mais opção pra trabalhar... só que depois que eu entrei aqui sabe eu quero dar aula (risos)”.

No excerto acima, é interessante observar o movimento de **C23GRADGF** em relação à área de Humanas: primeiramente, ela desiste da Engenharia e opta por fazer Letras, em especial por ser bacharelado, procurando “fugir” da licenciatura, do ser professor, profissão desvalorizada historicamente e, pressupostamente, desvalorizada por sua família, pela sociedade e pelo contexto contemporâneos. Esse efeito de sentido é materializado, em especial, pelo riso no final do excerto. No entanto, ela decide assumir tal profissão, em um terceiro momento, motivada por vivências positivas em relação à docência. Esse processo aponta, em certa medida, para uma resistência do sujeito em render-se ao seu desejo – um receio de descobrir (e ter de sustentar esse desejo) que queria seguir a carreira de professor, não sonhada por seus pais –; ao mesmo tempo, o processo pelo qual passou

aponta também para a busca desse sujeito por um modo de subjetivação que lhe permitisse cuidar de si, como se interpreta no enunciado “eu queria fazer alguma coisa que realmente me desse uma satisfação pessoal” (do primeiro excerto); e ela ter assumido que quer lecionar parece desvelar esse modo encontrado. Dito de outra forma: este segundo excerto corrobora a construção concessiva do excerto anterior: **C23GRADGF** é objetivada pelo discurso de sua família, discurso neoliberal em relação às profissões, como já mencionado acima, o que é corporificado ao mencionar o bacharelado em “vou ter mais opção pra trabalhar”; no entanto, ao mesmo tempo, ela parece querer assumir uma posição singular, um lugar seu, sobretudo quando escolhe ser docente.

Quando indagada sobre o motivo que a levou a mudar de opinião sobre lecionar, **C23GRADGF** relatou: “foi a oportunidade mesmo... da bolsa que... eu tive é... com o PLE, português como língua estrangeira, e... essa oportunidade mesmo de tá em sala assim... hoje em dia eu sou muito preocupada com a educação e eu penso que... é uma das partes mais importantes no aprendizado do país... porque é o que formam as pessoas então assim... é uma coisa que eu quero poder entrar nesse sistema e... tentar mudar não só a sala de aula dos alunos, mas experiências da vida mesmo e o que eles podem levar, caso eles não se identifiquem não só com a sala de aula...”.

O fazer Letras, para a colaboradora, atrelado a um modo singular de resistência, em especial quando consideramos o desejo de ser professor despertado ao longo do curso, é afetado, ainda, pelo sonho de mudar a realidade social, o status quo. Aqui, parece-nos ter surgido o sujeito singular de **C23GRADGF**, sujeito desejante da Psicanálise lacaniana, preocupado com o próprio desejo, não submetido aos discursos dos outros (Outro). No entanto, vale mencionar que ela repete algumas representações sociais relacionadas à docência: a de professor que seria um salvador da pátria (concepção que entende a educação como redentora), que seria um missionário (sob uma visão religiosa) e até mesmo que viria a ser um revolucionário (concepção de educação transformadora da sociedade de classes). Ocorre, pois, a percepção de uma condição dialética na qual a estrutura funciona no acontecimento, ou seja, na qual um discurso pré-construído é repetido como estrutura em um ato enunciativo. A heterogeneidade discursiva, em que vozes sociais ressoam no e pelo sujeito, engendra o sujeito-enunciador em seu processo de subjetivação.

Eixo 2: Apesar dos discursos do outro

Iniciamos este segundo eixo de análise com a exposição de dois excertos de uma mesma colaboradora. A apresentação em sequência tem relação com o fio interpretativo entre os dois recortes discursivos.

A segunda colaboradora, **C2GRADGF**, cursava, na data da entrevista, o terceiro período do curso e tinha 46 anos e, ao falar de sua trajetória escolar, responde: “eu tive que trabalhar muito cedo. Com 12 anos eu já trabalhava. Com 15 anos eu já estava numa outra empresa, com 19 eu já estava em outra. Aí eu tive algumas oportunidades de ganhar um pouco mais de dinheiro. Porém, eu tinha que viajar, ora no Piauí, ora Brasil, ora no Rio de Janeiro, ora em Curitiba... E eu fui protelando essa questão dos estudos. E eu pareei na 7ª... na antiga 7ª série... [...] eu sou estilista. Todos os meus amigos acham que eu tenho uma graduação [...]”.

Sobre a motivação para retomar os estudos e a respeito da motivação para cursar Letras, **C2GRADGF** relata: “é muito pessoal isso. Sabe? Eu não sou uma pessoa influenciável. Eu tenho maturidade hoje suficiente para formar as minhas próprias opiniões. Né? Então, eu não sou influenciável. Mas se eu fosse escutar as outras pessoas, eu não estaria aqui. [...] “Para que você vai estudar? Você já trabalha, você ganha bem, para que você vai estudar? Para que você vai estudar agora? O que você vai ganhar com isso?” Tá? Eu escutei isso de pedagoga, de psicóloga, de professora de Português... E quando ficaram... até meus professores do ensino médio, quando ficaram sabendo que eu tinha feito vestibular para Letras, acabaram comigo. [...] . Agora, se eu fosse depender de amigo, família, filhos... O meu ex-marido foi uma das pessoas que mais fez críticas a esse respeito: “Para que você vai estudar? Por que você não vai cuidar dos seus filhos? Isso não vai adiantar nada. Você só vai ter um diploma na mão”. Então, tem coisas que você... você nem discute. Você escuta e guarda para você. Meus irmãos... Sabe? Então eu fui solitária nessa caminhada aí. Solitária.”

Diferentemente do contexto vislumbrado a partir dos enunciados da primeira entrevistada, neste eixo 2, o primeiro excerto exposto da segunda entrevistada deixa escapar que a opção por trabalhar e gerar renda parece estar, ao menos inicialmente, atrelada à questão de necessidade socioeconômica. Para além dessa necessidade, fica praticamente evidente – baseando-nos em conhecimentos prévios acerca das condições precárias de subsistência de famílias pobres brasileiras e em conhecimentos adquiridos no trabalho em sala de aula, onde convivemos com alunos filhos de pais de classe baixa – que não há, no contexto familiar, um plano de futuro para o sujeito, por meio do qual os pais projetariam seus desejos no futuro dos filhos. Nesses casos, a falta de um contexto em que não haja culturalmente incentivo e perspectiva para os estudos (principalmente superiores) ou que isso seja cultural e ideologicamente considerado como não pertencente a determinados grupos, sobretudo, pobres e marginalizados, leva, em geral, à evasão escolar ou à interrupção dos estudos muito precocemente. É como se o fato de parar de estudar fosse resultante de uma situação econômica, que obriga a escolha por trabalho em vez do estudo, mas também resultante de uma repetição discursiva segundo a qual estudar não faz parte do futuro/vida de algumas pessoas (BOURDIEU, 2015), isso diz muito sobre os motivos que possivelmente fizeram a colaboradora 2 parar

de estudar na 7ª série e também aponta hipóteses que a levaram a retomar seus estudos e a escolher o curso de Letras.

Contudo, tal experiência no mundo do trabalho parece ter dado um diferencial em sua vida a ponto de os amigos considerarem que ela tinha graduação. Com base em seu sucesso profissional/financeiro e por outros motivos – de ordem da sobrevivência e de natureza ideológico-discursiva –, ela foi “protelando essa questão dos estudos”, conforme afirmou.

Parece-nos haver dois movimentos que se contrapõem e, ao mesmo tempo, relacionam-se. Por um lado, a colaboradora é “fisgada”, ou melhor, objetivada pelo estado de prosperidade ou, como aponta Costa (2009), pela busca do ganho, que mais que uma obrigação, passa a ser um imperativo vital na/para a governamentalidade neoliberal, em meio à ambiguidade da economia política atual: ela precisa fazer suscitar a força de vontade nos sujeitos, estimulá-la, privilegiá-la, mas, ao mesmo tempo, domá-la. Por outro lado, ela parece tentar “fugir” do discurso neoliberal, o de continuar a ser apenas empreendedora (mesmo que bem-sucedida), empresária que visa ao lucro, quando opta por cursar Letras apesar dos discursos da família, dos amigos e até de seus professores, como é relatado no segundo excerto. Observamos, ainda, em seu dizer, uma repetição discursiva de discursos que valorizam a pessoa estudada, o diploma, mesmo que isso não represente retorno financeiro. Esse discurso da valorização do diploma está ancorado no processo histórico pelo qual passou a burguesia, a qual, mesmo com sua ascensão econômica, enredando-se por práticas econômicas liberais, não alcançou prestígio social e reconhecimento próprios da nobreza/aristocracia, pois lhe faltam a cultura e a tradição, renegadas historicamente aos oprimidos (como a burguesia, antes de sua revolução).

O segundo excerto enunciado pela colaboradora **C2GRADGF** confirma, ainda, as questões de classe social desse sujeito-participante em relação ao anterior, conforme havíamos, inicialmente, vislumbrado de maneira implícita. Trata-se, neste segundo caso, de uma família pobre, em que os filhos, conforme nos sinaliza a materialidade linguística, não tiveram perspectiva de estudo ou possibilidade de escolher a profissão, não tiveram sonhos projetados pelos pais, como, por exemplo, o de uma boa formação escolar, e que foram levados ao mundo do trabalho precocemente.

Contudo, ela enfatiza o desejo de inaugurar uma subjetividade para si, rebelando-se daqueles que acreditam que ela já é bem-sucedida e não deveria ir buscar os seus sonhos. Para tanto, ela inicia dizendo que é algo “pessoal”, que tem “maturidade” para escolher e que não se considera uma pessoa “influenciável”. E termina usando a metáfora de “caminhada” para a decisão tomada, ela escolheu um novo caminho a ser percorrido em sua vida, uma graduação em Letras, e essa “caminhada” é “solitária”. A repetição por duas vezes do predicativo “solitária”, atribuído a si própria, denota algo não negativo, em nossa interpretação, mas algo

somente dela, de busca de sua própria subjetividade, daquilo que a constitui mais intimamente, na solidão, de si para consigo mesmo.

Ainda comentando sobre sua opção pelo curso de Letras, **C2GRADGF** profere: “então, essa questão do CEFET, para mim, ela é muito especial, o meu curso é muito especial... Qualquer pessoa que venha falar do curso de Letras... como eu já recebi críticas também: “Ah, curso de Letras?” – “Curso de Letras. Eu faço Letras em Tecnologia de Edição”. Se não sabe o que é, então não teça comentários maldosos. Eu não estou fazendo licenciatura. E mesmo que estivesse também. E... Mas estou feliz aqui, eu gosto dos meus professores, eu adoro o meu curso... Eu nunca vi uma coisa assim... um encaixe”.

Esse excerto da colaboradora 2 revela que, diferentemente da colaboradora 1, que aos poucos foi se subjetivando em relação ao discurso de desvalorização da carreira de professor, aqui, ela é objetivada a ele, como pode ser notado pela ênfase que dá na resposta elaborada a pessoas que a criticam por fazer Letras. Ao ser questionada – “Ah, curso de Letras?” – a colaboradora 2 responde de modo a enfatizar que faz Letras em Tecnologia de Edições, ou seja, não é um curso de Letras comum, a partir do qual se torna professor, mas é outro tipo de curso. A especificação denuncia a tentativa de afastamento da ideia de ser professor/dar aulas, objetivando-se aos discursos de desvalorização à docência. Além de ressaltar que não será professor, o sujeito-participante continua, em tom de desprezo, a resposta imaginariamente dada a pessoas que o questionam (“Se não sabe o que é, então não teça comentários maldosos”), empregando uma linguagem formal, com termos incomuns a conversas informais (como o uso de “comentários maldosos”), o que revela uma estratégia discursiva usada para construir uma imagem de sujeito bem-sucedido culturalmente. A linguagem, nessa condição, em que o imaginário discursivo relaciona bem-falar com inteligência, é utilizada para submeter o outro, contrapor-se implicitamente ao outro, empoderar-se e resistir ideológica e discursivamente. Cabe o comentário de que, no primeiro excerto da colaboradora 2, ela escreveu que as pessoas pensavam que era graduada (“Todos os meus amigos acham que eu tenho uma graduação”); a ideia de ter graduação pode ser influenciada pelo nível de linguagem que a colaboradora 2 demonstra empregar em dada situação, isto é, ao se expressar por meio da linguagem culta, pouco comum, as pessoas construíam a imagem de que ela tinha formação acadêmica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: PARA ALÉM E APESAR DOS DISCURSOS DO OUTRO: ENREDADAS NO PROCESSO DIALÉTICO SUBJETIVAÇÃO/OBJETIVAÇÃO

Observou-se, ao analisar o corpus selecionado, que o processo de objetivação/subjetivação é um processo dialético, no qual o sujeito vaga entre a

objetivação, que visa torná-lo dócil e útil para a sociedade e, em tempos neoliberais, produtivo e autogerenciado/gerenciável, responsável/responsabilizado pelo seu próprio sucesso/prosperidade e felicidade, como se a todos lhes fossem dadas oportunidades iguais; e a subjetivação, as possíveis brechas para esboçar-se a cada dia, de esculpir-se, à la Plotino⁸, tirando os excessos que nos são impostos. Dito de outro modo, os dizeres das duas colaboradoras analisados apontam para a tentativa de escapar das malhas do poder objetivante, mas, mesmo nessa busca de si, apesar de elas tentarem convencer-se de que são livres por meio do uso de termos como: satisfação pessoal, decisão totalmente minha (sujeito 1) e não sou influenciável, sou madura, caminhada solitária (sujeito 2), elas estão imersas em outras malhas, pois não existe fora do poder na perspectiva foucaultiana. Essa tentativa de subjetivar-se, a nosso ver, manifesta-se discursivamente pela forma como marcam a 1ª pessoa, que ousamos atrelar à noção de liberdade em Foucault: o que fazemos com o que o poder fez de nós ou à (re)invenção de si.

A primeira colaboradora subjetiva-se frente ao discurso de um tipo de família brasileira que, em linhas gerais, pertence à classe média-alta, tem projeto/planos para os filhos; esses filhos estudam em determinado contexto favorável, podem, em certa medida, fazer uma escolha. A escolha da colaboradora 1 nos pareceu ter sido mais resistência a discursos objetivantes e designa, pois, um modo de subjetivação em que se imbricam o cuidado de si e o cuidado do outro (“outro”: a educação brasileira, o futuro do país); assim, explica-se o subtítulo dado à seção de análise dos excertos delimitados dessa entrevista: *para além dos discursos do outro*.

Diferentemente, a segunda colaboradora subjetiva-se em relação a um tipo de família-contexto-discursos diferente: família desfavorecida econômica e socialmente, em que os filhos não têm perspectiva de estudo ou possibilidade de escolherem a profissão, os pais, em geral, não projetam sonhos nesses filhos, principalmente não projetam um futuro de boa formação escolar. Os filhos desse segundo tipo de contexto familiar são levados ao mundo do trabalho precocemente e a “escolha”, neste caso, pelo curso de Letras parece ter sido “o que sobrou”, no sentido de que as possibilidades mais amplas para uma escolha plena foram, inicialmente (em um primeiro momento: na faixa etária e no período escolar, ao fim do ensino médio, em que se espera fazer uma escolha de curso superior), excluídas ou impossibilitadas. Houve, todavia, o investimento na realização pessoal com uma escolha/opção feita mais tarde, com a busca por um encontro com seu desejo, tendo em vista que, apesar dos discursos de familiares e de pessoas com quem convivia, desencorajando-a a voltar a estudar, ela, colaboradora 2, fez uma escolha; por isso se pensou no subtítulo “*apesar dos discursos do outro*”. Essa escolha, atualmente, sem as limitações financeiras do

⁸ Para aprofundamento a respeito, sugerimos a leitura de REIS, M. “O aprendiz do belo: a arte-ética em Plotino”. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. I, n. 3 (set.dez/2007), pp. 18-32. Disponível em: http://revistavisocom.br/pdf/Viso_3_MarcusReis.pdf. Acesso em: 27 mai. 2019.

passado, pode ser traduzida por um modo de subjetivação, talvez despertado ao longo de sua própria trajetória vivida, durante a qual as pessoas lhe diziam que ela parecia ser graduada, comentários pressupostamente relacionados ao estilo de linguagem empregado pela colaboradora, característico da norma culta, que, por sua vez, é empregada em meios sociais cultos por pessoas com formação escolar elevada. A subjetivação se materializa na colaboradora 2 como resistência ao que ela quer ser para si mesma – vencer, mudar seu destino quase traçado desde o nascimento, dizer aos outros (“outros”: todos aqueles que a desencorajavam a estudar) que pode/consegue. A condição dialética subjetiva pode ser desvelada por meio dos recortes discursivos analisados. A colaboradora 2 se subjetiva aos discursos que a objetivam, principalmente discursos neoliberais – que privilegiam o ganho econômico, incentivam a cultura da empresa e ao espírito empreendedor – e discursos conservadores calcados na cultura do patriarcalismo – pelos quais se definem o papel da mulher e sua submissão ao homem. Ou seja, a colaboradora 2, objetivada por discursos que a engendraram por anos, passa a buscar formação acadêmica em um curso de Letras-Tecnologias da Edição e essa busca é, a nosso ver, um modo de subjetivação, uma resposta singular ao contexto discursivo-ideológico determinante desse sujeito. Ao mesmo tempo, não se pode negar o fato de que, ao se decidir por retomar os estudos, esse sujeito repete o pré-construído discursivo que marca a (super) valorização da escola e da cultura escolar, para além do retorno financeiro que se possa ter. Esse pré-construído que irrompe no acontecimento traz sentidos cristalizados que são vivificados pela memória discursiva e pelo imaginário que habita enunciados como “educação é tudo”, “educação é a solução para o país”, bem como habita histórias de filhos que conseguem se formar, tornando-se “doutores”, diferentes de seus pais, pobres e sem estudo. Nesse movimento dialético, portanto, ocorre o processo de subjetivação da colaboradora 2, que se objetiva e se subjetiva na singularidade de sua existência.

Em suma, ao tentarem “desobjetivar-se”, as colaboradoras não conseguem libertar-se totalmente das amarras das técnicas neoliberais de governamentalidade, como apresentadas por estudos (pós-)foucaultianos. Os dizeres das duas colaboradoras aqui analisados apontam para a crença na liberdade de escolhas que supostamente temos e pela “naturalidade” com que aceitamos, de modo geral, discursos advindos do outro, discursos estes que constituímos e pelos quais somos também constituídos. Afinal, como aponta Azeredo (2019), há uma certa ingenuidade ao acreditar que é possível escapar totalmente do atravessamento neoliberal. Porém, “o estranhamento de nós mesmos, dos outros e do status quo faz parte das possibilidades, das pequenas brechas, vislumbres de luz no fundo do túnel” (AZEREDO, 2019, p. 193), como observamos corporificado nos excertos analisados.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, L. A. S. *O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade*. Jundiaí: Edições Brasil, 2019. Disponível em: <http://www.edicoesbrasil.com.br/livros/verProduto/76>. Acesso em: 03.10.2019.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P (Org.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.
- CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo, 2004.
- COSTA, C. N. F; MONTEIRO, A.; MASCIA, M. A. A. et. al. O jovem da modernidade líquida na escola da modernidade sólida: uma discussão sobre a individualização do sujeito. *Horizontes*, v. 29, n. 1, p. 121-131, jan./jun. 2011.
- COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.
- DO Ó, J. R. Para uma crítica das artes da existência e da ideia de consciência na modernidade: a problematização foucaultiana. In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *Hermenêutica do sujeito*. 3. ed., Trad. Márcio Alves da Fonseca.; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FRANÇA, J. L; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- GORDON, C. Governmental Rationality: An Introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C. and MILLER, P (Org.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. S. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. S. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Carlos Piovezani Filho; Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSE, N. *Powers of Freedom: reframing political thought*. 9. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

SPARKES, A. C. Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration. *Qualitative Research - SAGE Publications*. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, vol. 7(4) 521–550, 2007. DOI: 10.1177/1468794107082306

PODER E RESISTÊNCIA NO DISCURSO DE ALUNOS DO
CEFET-MG

Carla Barbosa Moreira e Susana Nogueira Balsa Coelho

1. INTRODUÇÃO

O CEFET-MG é uma autarquia que se divide em onze unidades; três em Belo Horizonte e as demais nos municípios de Contagem, Araxá, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Timóteo e Varginha. Como instituição de ensino, surgiu em 1909, a partir do Decreto nº 7.566, mas foi em 1978 que começou a ofertar cursos de graduação. Segundo o site oficial do CEFET-MG (2019a), a instituição oferece atualmente desde o ensino médio técnico até o doutoramento, sendo dezesseis cursos de nível superior. O Centro Federal conta com grupos de pesquisa desde 1990 e, a partir de 2008, com trabalhos de extensão, gerenciados por meio de uma diretoria específica.

O curso da EJA do CEFET-MG fez parte de um dos programas nacionais direcionados à educação do público jovem e adulto que não finalizou seus estudos no período delimitado como regular. O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), por meio do qual se vincula a EJA, foi decretado no Brasil em 24 de junho de 2005 e entrou em vigor no CEFET-MG em 2006. As vagas destinadas à EJA eram preenchidas, no Centro Federal, por meio de vestibular.¹

A coleta de dados de Zamboni (2017) em seu trabalho de dissertação apresentou, por meio de relatos de professores da capital mineira, a comparação dos alunos da EJA com os demais, que estudam no período diurno. Alguns docentes mencionaram a diferença quanto ao ritmo de aprendizagem desses estudantes, entendendo que muitos da EJA “não se encaixam no ‘padrão CEFET-MG’” (ZAMBONI, 2017, p. 83). De acordo com o questionário socioeconômico e cultural aplicado no segundo semestre de 2016, aos alunos do 2º, 3º e 4º períodos do curso Técnico em Edificações da EJA em Belo Horizonte, constatou-se que a maioria é constituída de estudantes jovens (52%), que começaram a trabalhar antes dos vinte anos de idade (80%), mulheres (52%), que se definem como pardos (59%), casados (52%) e sem filhos (59%).

No que tange ao perfil dos docentes do curso superior do CEFET-MG, de acordo com a dissertação de Teixeira (2017), a maioria dos alunos² que ingressou nos cursos superiores do CEFET-MG em 2015 correspondem a discentes que se declararam brancos (41,34%), do sexo feminino (53,84%), com idade entre 18 e 24 anos (91%), e com renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos (40,86%). Quanto à porcentagem daqueles que se declararam negros (40,86%), evidenciou-se que, no CEFET-MG, há “uma equidade maior no acesso de estudantes brancos e negros em idade escolar regular em relação aos resultados encontrados no país” (TEIXEIRA, 2017, p. 106).

¹ De acordo com Viviane de Paula Gouveia Zamboni (2017), o CEFET-MG promoveu a última turma pelo PROEJA em 2015, considerando que no primeiro semestre de 2016 não houve quórum para o complemento da turma, fato que contribuiu para o fechamento da oferta de vagas para essa categoria de ensino.

² Na pesquisa de Teixeira (2017), 208 alunos responderam ao questionário da pesquisa de mestrado.

O curso de graduação de Letras do CEFET-MG foi aprovado em 2009, e possui ênfase em Tecnologias de Edição, com o objetivo de “formar profissionais preparados para o tratamento de textos originais e sua publicação”, bem como “a formação de mediadores da circulação da produção literária, artística cultural e científica, de produtores de conhecimento e de pesquisadores na área” (CEFET-MG, 2019b).

Feita essa abordagem inicial, ressaltamos a intenção de descrever e analisar determinados modos de existência por meio das narrativas de alunos dessa instituição, sob a perspectiva de que se tornar e ser aluno do CEFET-MG foi/é um acontecimento discursivo que movimenta a ordem do discurso. Para isso, elegemos três eixos de análise, que foram intitulados como: “Resistência e poder pelo ir e vir”; “Processos de objetivação e de subjetivação”; “O aluno como capital de si mesmo”. Ressalta-se que o discurso do corpo discente do CEFET-MG é aqui compreendido em seus processos de significação, cabendo-nos assim uma análise dos imaginários produzidos sobre si mesmos, sobre o CEFET-MG e sobre estar nessa instituição.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Este trabalho se ancora teórico-metodologicamente na Análise do Discurso de vertente francesa, que tem Michel Pêcheux como fundador, e Orlandi (2004), como pesquisadora que desdobrou seus ensinamentos no Brasil. É sob essa perspectiva que pretendemos analisar os imaginários produzidos no discurso dos alunos do CEFET-MG. Particularmente, com esta análise, interessou-nos problematizar o modo como nossa sociedade produz seus regimes de verdade e o modo de o sujeito agir diante dele, pelo exercício do poder e da resistência. Assim, também mobilizamos teoricamente noções de Foucault (1988; 1999b; 2006; 2008; 2014; 2018), entre outras aqui citadas e importantes para nossa reflexão.

Nessa direção, Orlandi (2002, p. 60) discorre sobre a interpelação do indivíduo em sujeito pela língua na história e o processo de individualização da forma-sujeito histórica. É a subjetividade que permite compreender o modo como a língua acontece no homem, ou seja, o sujeito se submete à língua(gem) em um movimento socio-historicamente situado, subjetivando-se.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral”, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, por meio da vontade de verdade/vontade de saber que, por sua vez, representa todo um “sistema de exclusão”, como afirma Foucault (1999a, p. 14). Nesse sistema, há a separação daquilo que é verdadeiro ou falso. Diante dessa perspectiva, também existem as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como legítimo.

É também nas instituições, como no CEFET-MG, que se tem o poder de dizer sobre o certo e o errado. Nesse espaço, são produzidas verdades, como também a

“resistência”, pela busca de novas possibilidades de ação. Assim, vemos que não há sujeito sem resistência. A resistência engatilha o processo de existir, ao possibilitar ao homem uma relação consigo mesmo. A partir de uma perspectiva discursiva, compreendemos que todas essas mudanças só ocorrem em meio a determinados acontecimentos discursivos, pois são eles que promovem estratégias de poder.

De acordo com Pêcheux (1990), os acontecimentos discursivos são produções que reorganizam o espaço da memória, provocando um vir a ser, uma reorganização dos dizeres, uma vez que esse tipo de construção assinala regularidades discursivas distintas daquelas de outrora. Do mesmo modo, essas estratégias não são inéditas, nem as mesmas; são outras na medida em que os enunciados são, de acordo com Foucault (1986), eles mesmos, um acontecimento.

A partir disso, na análise, as narrativas também serão compreendidas como acontecimentos discursivos que significam, em sua materialidade - materialidade da língua – as transições e deslocamentos dos atos de liberdade do sujeito na constituição de si. Assumimos uma posição ética e política diante da responsabilidade de compreendermos os efeitos de sentido inscritos nessa discursividade sobre a qual nos debruçamos. Considerando o jogo das imagens (formações imaginárias) de Pêcheux (1997), explicitamos, na introdução deste texto, as condições de produção de um discurso em um espaço institucional, o CEFET-MG.

Nas circunstâncias de enunciação de uma entrevista, questionamos quais formações imaginárias funcionaram nesse espaço que não é tão somente mais o da Escola, e sim um local de memória, constituído por narrativas que não seguiram uma sequência temporal, não denunciaram um apenas “eu”, mas um “narrar-se” como exercício da liberdade no processo de constituição de si. Nesse sentido, com Foucault (2018), concebemos o conceito de discurso enquanto sistema de dispersão, num batimento entre a heterogeneidade constitutiva do próprio discurso pela transformação do sujeito. Na perspectiva de Foucault:

o discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 1986, p. 61-2).

De todo modo, estamos referindo-nos a um espaço biográfico sobre o qual Arfuch (2010) evidencia o descentramento do enunciadador, por meio de suas múltiplas vozes. Nesse lugar, cada eu tem algo a testemunhar, expressar sobre si, “entre a ilusão da plenitude da presença e o deslizamento narrativo da identidade que se” desfaz (ARFUCH, 2010, p. 131). Neste trabalho, “narrar-se”, “expressar sobre si”, é inscrever-se em um espaço enunciativo em que operam discursos institucionais com sua vontade de verdade, capaz de naturalizar os já-ditos e legitimá-los em uma organização discursiva dos sentidos.

É nessa ordem discursiva que o sujeito, assumindo posições, se constitui, e os sentidos se inscrevem em uma memória do dizer, segundo Pêcheux (1988). Trata-se de uma ordem que se materializa na língua a partir de uma memória discursiva, ou seja, o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra, segundo Orlandi (2004). A partir de Pêcheux (1988), compreendemos que o trabalho da ideologia é o de dar direção ao sentido, produzindo-lhe efeito de verdade. Desse modo, a materialidade significativa deve ser tomada em sua opacidade, evitando-se a não transparência do sentido ou a verdade; a língua, em suas formas material e histórica deve ser analisada, bem como a materialidade discursiva na qualidade de condições verbais de existência dos objetos, segundo Pêcheux (2011).

À luz de Foucault (2018), entendemos que a verdade é produzida no enunciado graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Desse modo, vão sendo configuradas as técnicas e os procedimentos para distinguir enunciados verdadeiros dos falsos e instituir os regimes de verdade. Ao dizer, o aluno se inscreve nesse lugar em que podemos reconhecer o estatuto dessas figuras que têm o encargo de instituir o que funciona como verdadeiro, como nas sequências descritas ao longo deste artigo.

Diante dessa problemática, implicamo-nos também com as práticas que expressam a liberdade, uma vez que a liberdade é a condição de existência do sujeito (FOUCAULT, 2014). Reconhecemos, por meio desse exercício de poder, os enrijecimentos e/ou as flexibilizações dos jogos de verdade³, isto é, como o sujeito assume a experiência de si como “objeto do saber, objeto de sua própria verdade”, por meio de determinadas técnicas de si (SOUSA FILHO, 2011, p. 19).

Essas técnicas, por sua vez, “podem ser compreendidas como o conjunto de tecnologias e experiências que participam do processo de (auto)constituição e transformação” do ser (NARDI; SILVA, 2005, p. 97). O sujeito, ao praticar a sua liberdade, pode “conduzir-se”, transformar-se, assumir posturas de reflexão sobre o seu modo de vida, (re)apropriando-se e modificando regimes de verdade. E para haver a transformação, é preciso desconstruir os regimes já naturalizados socialmente, a partir de relações com o outro e com a cultura.

Isso posto, nas produções enunciativas de alunos do CEFET-MG, analisamos a sua materialidade linguístico-discursiva, em que importa compreender o modo como o discurso – o objeto discursivo – é produzido, a fim de se desfazerem os efeitos da ilusão de que existe um único modo de dizer. Para Orlandi, a narrativa, como processo de significação, pode configurar “a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando (seu “pertencimento”) sua existência a espaços

³ Henrique Caetano Nardi e Rosane Neves da Silva em Foucault e a Psicologia, esclarecem que “os jogos de verdade referem-se ao conjunto de técnicas de produção da verdade” (NARDI; SILVA, 2005, p. 95).

de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas” (ORLANDI, 2014, p. 82).

Consideramos que nosso corpus empírico nos diz de um sujeito coletivizado, que produz os já-ditos na construção desse regime de verdade, daquilo que se profere por meio do discurso institucional, pela figura do professor e pelas figuras familiares. A construção dos imaginários, ou seja, as formações imaginárias correspondem a lugares determinados na estrutura social e que estão representados no processo discursivo, de acordo com Pêcheux (1988). Dito de outro modo, trata-se de analisar a que rede de memória esses sentidos se filiam. Nessa perspectiva, portanto, cabe ao analista do discurso explicar os gestos de interpretação, descrevendo a relação entre o sujeito e a memória. Isso quer dizer que, de acordo com Orlandi (2004), o sujeito que fala, interpreta, e o analista deve procurar descrever esse gesto ou sua relação com a memória, suas filiações de sentidos e processos de identificação.

Ressalte-se que, nos procedimentos de análise do discurso dos alunos do CEFET-MG, não se visa à exaustividade horizontal em relação ao objetivo empírico, já que se assume, segundo Pêcheux (1988), que todo discurso está sempre em “relação a” com outros discursos, com o interdiscurso, e com a memória do dizer. Visa-se, isso sim, à exaustividade vertical que lança o analista aos objetivos da análise, já que os dados funcionam como fatos de linguagem.

Assim, entre as vinte e cinco entrevistas realizadas com alunos de cursos do CEFET-MG do campus I de Belo Horizonte, as quais constituíram o corpus empírico inicial, elegemos quatro delas para a análise: C11GRADGM, C13GRADGM, C10EJAGM, CJ11GRADGM. Os colaboradores foram indicados a partir da seguinte codificação: C, número do colaborador, EJA ou GRAD (nível de escolaridade) e gênero. Assim, por exemplo: C1EJAGM refere-se ao colaborador 1, da EJA, gênero masculino.

Com a seleção inicial deste corpus, o que se tem é um material bruto de linguagem. É preciso que uma análise superficial permita a passagem da superfície linguística ao objeto discursivo, no qual o corpus já se encontrará dessuperficializado. De acordo com Orlandi (2004), na análise das diferentes superfícies linguísticas, pode-se compreender que se trata do mesmo processo discursivo, ou seja, em relação às paráfrases, sinonímia, às relações do dizer com o não dizer etc. É assim que procedemos à formação do corpus discursivo, organizando as famílias parafrásticas nas quais se inscrevem as sequências discursivas que constituem os diferentes imaginários produzidos. Ao buscar responder à questão “a que rede de memória os dizeres dos alunos do CEFET-MG se filiam”, analisamos o modo como estão simbolizadas, nesses discursos, as relações de poder e de resistência, e como o sujeito se constitui no seu dizer.

3. DA ANÁLISE: UM PERCURSO NO (EM)TORNO DO SUJEITO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Como já ressaltado, elegemos três eixos de análise ancorados em um aparato teórico iniciado anteriormente. Neste estudo, eles foram intitulados como: “Resistência e poder pelo ir e vir”; “Processos de objetivação e de subjetivação”; “O homem como capital de si mesmo”. Analisamos, na materialidade linguístico-discursiva, os diferentes imaginários produzidos, os quais serão apresentados ao longo desta discussão.

3.1 Resistência e poder pelo ir e vir

Para Foucault, poder é “uma ação sobre a ação”. Isso quer dizer que o “poder só existe em ato” (FOUCAULT, 2014, p. 132), na relação do sujeito consigo e com o outro. O poder é aquilo que se exerce, enquanto as condutas, ou seja, os modos de existir não estão completamente saturados, limitados, segundo Foucault (2014). É por isso que, para agir com poder, a liberdade se faz necessária. E ser livre para exercer poder é também resistir. Resistimos exercendo poder diante de verdades legitimadas ou negadas, como também tecendo verdades outras. Só se resiste àquilo que está posto, da normatividade já estabelecida.

Sendo assim, a resistência pode vir a favor da permanência de um dado status quo ou de sua modificação, na liberdade do agir sobre a ação (e em relação). Tal ato não implica necessariamente a mudança do sujeito, muito menos tecer um novo vir a ser. Resistir é também reproduzir modos já existentes de viver na normatividade. E ainda resistir pode ser um ato em que o ser se implica com os jogos de verdade presentes e se “institui” na re(apropriação) do poder de pensar a própria vida. Na medida em que exerce esse poder, constrói a “sua” história da verdade. Uma produção de jogos de verdade, transformando/“invertendo” a situação em que se encontrava.

A resistência envolve estratégias de poder, isto é, de “meios utilizados para fazer funcionar ou para manter” (FOUCAULT, 2014, p. 138) determinadas práticas que não apenas se entrelaçam à formação dos enunciados e discursos, mas também a comportamentos e modos de existência. A partir dessas considerações, compreenderemos como o poder e a resistência funcionam em nosso corpus discursivo. As marcas linguístico-discursivas foram destacadas com negrito, a fim de facilitar a discussão da discursividade e dos efeitos de sentido⁴.

a. Eu brinco que quem nasce... Eu falo sempre, lá na escola que, quem nasce no Vale do Jequitinhonha **vai lutando todo dia com dignidade**. Não fica **estabelecendo meta, que a gente sabe que é difícil** (CJ11GRADGM, grifos nossos).

b. [...] **foi até então que** eu, a gente **vai ficando** velho (risos) e **começa a sentir que já não está mais aguentando** trabalhar à noite (C10EJAGM, grifos nossos).

⁴Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

c. [...] **já não tava dando conta** de fazer essas coisas; eu **decidi voltar** a estudar... **Aí, saí** do jornal (C10EJAGM, grifos nossos).

d. Foi. **Aí foi quando** a minha filha estava terminando o terceiro período. Que ela estava assim para sete anos de idade, **eu falei**: “Não, agora eu **tenho que terminar**” (C11GRADGM, grifos nossos).

Essas sequências no discurso de nossos entrevistados mostram os deslocamentos do sujeito, o ir e vir, que ilustram suas relações de poder. No primeiro recorte, percebemos que para exercer poder sobre aquilo que lhe era dominante e difícil, o sujeito resiste, à medida que elabora técnicas se si, isto é, modos de agir diante de regimes de verdade. Ao resistir, implica-se com esses regimes já existentes e se “institui” na reapropriação do poder de pensar e atuar sobre a própria vida. E, na medida em que exerce esse poder, constrói a “sua” verdade.

Experiencia-se, então, o paradoxo da relação poder-saber em que o entrevistado transforma determinada situação de dominação, mas não o faz totalmente, já que exerce seu poder por meio dela. Ao mesmo tempo em que procura inverter aquilo que é difícil, “não estabelecendo meta”, mantém-se a crença de que algo, de fato, é difícil e poderoso. A resistência é criada à medida que se identifica um poder sob o qual é preciso, a partir dele e contra ele, lutar. E para isso, utilizou-se de sua liberdade e poder de ser um descendente do Vale do Jequitinhonha, “lutando todo dia com dignidade”. Acreditou-se, assim, ser preciso persistir no hoje para que o futuro não lhe pareça ameaçador. Seu modo de existir consistiu, portanto, na resistência pela luta no aqui e no agora.

Esse paradoxo entre poder e resistência nos revela, em todos esses casos, o querer sair de um dado lugar e existir com poder graças a esse espaço. As resistências do sujeito, nesse sair e entrar, foram possíveis pela identificação e pela apropriação de seu poder. Resistiu-se a uma dificuldade, ao mesmo tempo em que se percebia, em si mesmo, a possibilidade de ação, de poder agir diante de certo empecilho. Observando seus limites e verdades, é que os jogos de verdade, de certa forma, se flexibilizaram, operando outras condições de existência. Nos casos em pauta, os alunos fizeram da possibilidade de estudar uma tática de resistência, um modo de poder resistir a determinadas relações de poder.

À vista disso, entendemos que esse poder de ir e “terminar”, “voltar a estudar”, “decidi voltar”, emergiram sobre a presença de uma tensão. Os corpos resistiram a determinado tipo de trabalho, ao “não dar mais conta”, transformando-se pelos atos de deslocamento do sujeito, no seu ir e vir. Acreditou-se na necessidade de ter que deslocar-se ou terminar algo para se exercer poder como sujeito, seja como filho, pai ou aluno. Resistiu-se por meio dessas memórias, desses processos de identificação que se entrelaçam a vários “eus”, à medida que se fez operar ordens de poder, fazendo da experiência de si mesmo um jogo de verdade.

3.2 Entre os corpos dóceis e os processos de subjetivação

Foucault (2018) versa acerca do poder sob sua forma capilar de existir, ou seja, “o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos,

suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 2018, p. 215). Isso implica concebermos o poder como ação que se exerce “sobre o próprio corpo dos indivíduos” [...]. Se “o poder penetrou o corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 2018, p. 235). A resistência encontra-se, desse modo, nos modos com que o sujeito se utiliza de seu corpo como objeto de poder. E esse “poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 2018, p. 285). Ou seja, o sujeito se constitui pelo poder que exerce por meio de seu corpo.

Nesse sentido, buscamos compreender, nas narrativas, como o sujeito constrói a experiência de si mesmo, bem como seus regimes de verdade, nos processos de subjetivação e objetivação, nas narrativas. Para Foucault (1999b), tais processos são produções interdependentes que “nascem nas próprias táticas do poder e na distribuição de seu exercício”. Nessa perspectiva, as relações de poder emergem juntamente com a construção da utilidade e da docilidade dos corpos - os processos de objetivação -, como também, junto a determinadas práticas pelas quais o sujeito se constitui (processos de subjetivação).⁵

Os processos de subjetivação nos permitem compreender, pela e na língua, os deslocamentos; dispersões em que o ser humano, na perspectiva de Foucault, “faz da experiência de si mesmo um jogo de verdade”⁶ (FOUCAULT, 2006, p. 236). Nesse sistema, compreendemos que o sujeito não apenas se torna objeto de determinado conhecimento, mas também um objeto para ele próprio, significando-se, como veremos nas sequências a seguir:

a. Eu acho... O que eu mais gosto é literatura. Eu vim, assim, quando eu **aterrissei**, né? “Não, estou no... passei em Letras, estou no CEFET, **não vou sair daqui igual eu pretendia** e voltar para o mestrado lá na Geografia, **vou tentar ficar aqui**, a hora que eu...” Eu falei assim: “Não, agora eu tenho que **marcar território, tenho que fixar em solo** do CEFET” (CJ11GRADGM, grifos nossos).

b. Entendeu? Aí que parece que eu consegui... **Estou mais estável** aqui em relação a isso. A minha visão em relação ao curso... [...] Não identifico muito, não. Identifico só com a literatura (CJ11GRADGM, grifos nossos).

c. Que eu, assim, depois eu cheguei a **amadurecer**, a minha cabeça: “Não, para que fazer mestrado lá na Geografia? Quem sabe eu fico aqui e faço a Literatura?” Porque eu sempre gostei de literatura (CJ11GRADGM, grifo nosso).

d. Então, assim, eu vejo. Mas, realmente, a literatura eu acho que é mais a minha praia. Mas eu acho que muita coisa **vai mudar**. Cada hora vê uma coisa nova aqui (CJ11GRADGM, grifos nossos).

Na primeira sequência, observamos que as marcas “aterrissei”, “ficar”, “fixar” e “marcar” representam algumas das técnicas de si (estratégias e táticas) vivenciadas

⁵ De acordo com Márcio Alves da Fonseca, em *Michel Foucault e a Constituição do sujeito*, os dois processos (subjetivação e objetivação) “explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito”. No que tange ao “sujeito”, ele esclarece ainda que esse termo “serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído, a partir dos processos de subjetivação” (FONSECA, 2003, p. 26).

⁶ O jogo é “um conjunto de regras de produção da verdade” (FOUCAULT, 2006, p.282). A verdade, por sua vez, se refere aos procedimentos que permitem que enunciados sejam pronunciados e considerados como verdadeiros (CASTRO, 2009, p. 420).

corporalmente. Essa evidência também reflete os processos de objetivação em cena, uma vez que compreendemos que todas essas marcas expressam a docilização do corpo, processo que permitiu o pertencimento do aluno no CEFET-MG. Diante dessa e da segunda sequência, entendemos que o corpo, para estar no CEFET-MG, precisou estar mais dócil, mais estável, para que pudesse aterrissar, permanecer nessa “terra”.

Nessa perspectiva, supomos que quem aterrissa assim o faz quando adentra em local novo. No entanto, quando já se conhece o ambiente e se sente pertencente a ele, não só se criam raízes para fixar-se, mas também se faz a relativização do espaço percorrido, a transformação do próprio “ficar”. Nesse sentido, vimos transformações que emergiram, no corpo e na mente, como visto nesta sequência: “não vou sair daqui igual eu pretendia” (...) vou tentar ficar aqui” (CJ11GRADGM, grifos nossos). O adentrar ao local de aterrissagem permitiu ao sujeito prender-se às normatividades da estrutura do CEFET-MG, como também deslocar-se pelas sinuosidades de jogos de verdade. Querer não sair tal qual se pretendia é a marca daquele que não somente fixou, mas também transformou seus regimes de saber e verdade, bem como seu corpo e sua mente, pelas técnicas de si, criando novas perspectivas do “ficar”.

Em meio a esses processos de objetivação, há também a subjetivação, evidenciada ainda pela fala: “Que eu, assim, depois eu cheguei a **amadurecer**, a minha cabeça: ‘Não, para que fazer mestrado lá na Geografia? Quem sabe eu fico aqui e faço a Literatura?’. Porque eu sempre gostei de literatura” (CJ11GRADGM, grifo nosso). Um aspecto identificado do processo de subjetivação reside na experiência do “amadurecer”. Tal prática revela que o sujeito, ao acessar determinado saber sobre si, não se limitou às verdades de outrora (o fazer mestrado na Geografia), como também não restringiu suas perspectivas de vir a ser, quando diz: “Então, assim, eu vejo. Mas, realmente, a literatura eu acho que é mais a minha praia. Mas eu acho que muita coisa **vai mudar**. Cada hora vê uma coisa nova aqui” (CJ11GRADGM, grifos nossos). Desse modo, em meio aos processos de subjetivação e objetivação, a experiência de si foi construída, tal como outros regimes de verdade, não apenas sob a crença de uma mudança, mas pela própria vivência da mudança, do seu devir.

3.3 O aluno como capital de si mesmo

Foucault, ao versar sobre o retorno do *homo oeconomicus* no neoliberalismo, o considera como empresário de si mesmo. Esse é o sujeito que age, resiste, tem seu corpo e sua mente como seu capital, “sendo para si mesmo seu produtor [...] a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Esse homem faz de si mesmo como instrumento e estratégia de poder e resistência. E seus processos de objetivação e subjetivação também serão produtos disso. Sua identidade entrelaça-se ao consumo do que pode ser aproveitado para a docilização de seu corpo e, “na medida em que consome, é um produtor”, produzindo “sua própria satisfação” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

A sua satisfação é, portanto, o poder fazer de si mesmo algo produtivo a uma dada vontade de saber/verdade hegemônica. Produz a si mesmo e torna-se um corpo dócil não apenas para si. Afinal, sua própria satisfação não provém apenas de si, mas emerge junto a diversas vozes que o fazem ter a vontade de pertencer a determinados padrões de produtividade, consumindo e sendo consumido. Diante dessas perspectivas, teceremos algumas análises diante das seguintes sequências:

- a. [...] se ele [o aluno] assumiu esse compromisso de vim pra cá, **ele tem que ter essa responsabilidade... Muitos professores falavam... Eu até gostava de ver** (C10EJAGM, grifos nossos).
- b. A professora A. E. ela deu aquela ... aquela era a melhor sabe ... aquela ali .. ela sempre falava “gente cês não tão aqui obrigados não se você decidiu **enfrentar isso aqui; se você decidiu você tem que ir pra frente... Professor não tem que adaptar a você não...** se você decidiu **você tem que sacrificar...** (C10EJAGM, grifos nossos).
- c. [...] porque eu falo pro pessoal do EJA também que **CEFET não tem que adaptar aos alunos não; é os alunos que tem que adaptar...** (C10EJAGM, grifos nossos).
- d. Ah, sobretudo, **a responsabilidade é nossa. É do aluno [...]** o aluno produz, mas **vinculado** àquilo que o professor nos propôs a fazer. E essa orientação. Então, assim, **nós somos construtores do saber**, né? (C13GRADGM, grifos nossos).
- e. O nível aqui é outro. Agora, o meu curso foi bem feito. [...] Porque eu **me esforcei** e eu gostava muito, e **eu tinha responsabilidade com o que eu queria fazer.** (C11GRADGM, grifos nossos).
- f. **O curso do CEFET** é um curso bastante **puxado**. Porque **ele quer muita dedicação**. Mas, por outro lado, a questão da vivência... a convivência é muito boa (C13GRADGM, grifos nossos).
- g. É, aquela coisa, né? Pai estudado, o filho é estudado. Não tem discussão de “não vou estudar”. Não existe isso, não. [...] É natural. Eu acho que a diferença de pais que estudam acho que é isso aí. Porque se eu não estudasse, ela teria um motivo para pensar na possibilidade de não estudar. [...] E **nunca passou** isso pela cabeça dela (CJ11GRADGM, grifos nossos).

Nessas sequências, percebemos a existência de regimes de verdade que naturalizam imaginários no que tange ao modo como o aluno do CEFET-MG deve “enfrentar” as dificuldades na Instituição. Identificamos ainda o entrelaçamento de vozes diante desse corpo dócil-aluno. O aluno é objeto de consumo para a família, para si mesmo, para o professor, bem como para a estrutura de ensino. Para isso, é necessário que ele se responsabilize, que consuma o compromisso, que se adapte à situação e que, principalmente, se satisfaça com seu empreendedorismo. É por isso também que “gosta de ver” quando o professor afirma tal contrato, as leis de sua prática como empreendedor de si, livre para satisfazer-se na qualidade de capital de si mesmo.

À medida que decide ser um aluno do CEFET-MG, deve adaptar-se, produzir (ou reproduzir) o necessário para ser “eleito” apto ao consumo, pois a sua satisfação, como sujeito, depende também disso. O poder é a resistência do corpo e da mente que se adaptam “ao curso puxado”. Desse modo, a resistência é o poder de ser

responsável por “construir o próprio saber”, a partir do acontecimento discursivo que é e foi o CEFET-MG. Foi preciso dominar e controlar esse corpo, para que ele se tornasse útil para vincular-se à normatividade dessa Instituição. Esse vínculo fez com que o sujeito reconhecesse seu poder, na ação de resistir a determinados aspectos de si mesmo, para enquadrar-se a dado status quo.

É possível compreender, então, um poder que se dirige para a gestão da vida, em sua “aptidão para ser utilizada” (FOUCAULT, 1988, p. 138). Se o aluno é construtor do saber, seu poder de agir atua sob a concepção do “capital-competência”,⁷ em que produz ou reproduz o que é elegível de ser consumido. Seu salário, na condição de aluno, é a satisfação do seu esforço. É satisfazer-se diante da utilidade e da docilidade de seu corpo e se identificar sujeito para o consumo.

Na última sequência, vimos o “não ter discussão” como a recusa do cancelamento desse contrato. Quer-se promover o poder e a resistência a favor de um dado status quo, de um aprisionamento do sujeito a determinadas práticas e à própria instituição de ensino. Não cogitou ter outra conduta, não somente para a filha, mas também para si, pois se o “pai é estudado”, o filho também deverá ser e vice-versa. Nesse caso, a docilização do corpo e da mente reproduziu sua vontade de verdade/saber que, por sua vez, representa todo um “sistema de exclusão”, onde há a separação daquilo que é verdadeiro ou falso (FOUCAULT, 1999a, p. 14).

Pelo desejo de poder, ressaltamos a apropriação da ideia impossível da certeza de saber do que se passa no íntimo, na cabeça de outrem [“E nunca passou isso pela cabeça dela” (CJ11GRADGM)]; o que nos revela o seu desejo de empreender (de saber, tomar conhecimento e dominar) aquilo que ultrapassa o que é seu. E, assim, utiliza-se de recursos argumentativos diversos, como o da “naturalidade”. Afinal, para que questionar aquilo que já é “natural”, contra-argumentar? E é isso que envolve o status quo, todas essas forças e verdades que evidenciam o desejo de não mudar, sob a crença da impossibilidade da mudança. Porque mudar seria renunciar a toda uma prática de consumo, à satisfação de ser um empreendedor de si. Isso se deve ao fato de que seus processos de subjetivação e objetivação estão intimamente relacionados ao tornar-se objeto de consumo e de consumir-se na condição de aluno; e não apenas qualquer aluno, mas estudante do CEFET-MG.

⁷ Termo usado por Foucault em *Nascimento da Biopolítica* (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas, procuramos responder às nossas indagações iniciais: quais as filiações de sentido do discurso nessas narrativas? Em que rede de memória se dão essas filiações? Como é materializado o poder? Consideramos que as materializações do poder se expressaram no corpo e na mente, pelos processos de resistência e docilização dos corpos. E são nesses movimentos, juntamente com as técnicas de si, que também ocorrem os processos de constituição do sujeito, pela sua subjetivação. Eles nos revelam que determinadas práticas e estratégias foram utilizadas, por meio do poder do homem na condição de capital de si mesmo.

Consideramos, assim, que a composição dessa rede de memória só foi possível por meio do acontecimento discursivo que compõe as análises e a produção das narrativas – o CEFET-MG na qualidade de poder que se exerce e é materializado no discurso dos alunos – uma vez que este é um espaço para a manifestação dessas tensões, entre poder e resistência, as quais viabilizam novas ordens do discurso.

Os processos de subjetivação e objetivação, em seus mecanismos de poder e resistência, representam os imaginários produzidos em meio ao acontecimento discursivo que foi e é o CEFET-MG. Tais imaginários foram trabalhados na e pela língua, por meio de sequências que nos permitiram identificar e analisar a materialidade do discurso. Dessa posição, o sujeito discursiviza o que ele sente e como concebe a memória que provém de diversas vozes, e como ela se direciona ao ouvinte para determinados modos de consumo do próprio discurso.

Desse modo, as filiações de sentido foram construídas pelo percurso do sujeito ao relacionar-se com os jogos de verdade. Pelas tensões desses jogos, que também são jogos de poder, foram reproduzidos tanto os sentidos normativos, que cooperam com a manutenção de *status quo*, como também, criados outros regimes de verdade, diante de múltiplos olhares do aluno sobre si e de sua relação com o ensino.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. URRJ, 2010.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Tradução Igrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CEFET-MG. *História*. 2019a. Disponível em: <<https://www.cefetmg.br/textoGeral/historia.html>>. Acesso em 08 jul. 2019.

CEFET-MG. *Letras*. 2019b. Disponível em: <<https://www.cefetmg.br/textoGeral/Cursos/Graduacao/Letras.html>> Acesso em 09 jul. 2019.

FONSECA, M. A. da. *Michel Foucault e a Constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

FOUCAULT, M. Aula de 14 de março de 1979. In: FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 297-327.

FOUCAULT, M. *Direito de morte e poder sobre a vida*. In: FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p. 125-149.

_____. *Ditos & Escritos: ética, sexualidade, política*. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Ditos & Escritos: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Microfísica do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2018.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de L. M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NARDI, H. C.; SILVA, R. N. da. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. In: GUARESCHI, N. M. de F.; HÜNING, S. M. (Org.). *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre, RS: Abrapso Sul, 2005, p. 93-106.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1988.

SOUSA FILHO, A. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUSA FILHO, A. (Org.). *Cartografias de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TEIXEIRA, A. C. O. *Um estudo de caso da implementação das cotas raciais do ensino superior do CEFET-MG (2013-2015): acesso permanência e trajetória de estudantes negros cotistas*. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Pós-graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=302>. Acesso em 08 jul. 2019

ZAMBONI, V. de P. G. *Permanência e sucesso acadêmico no PROEJA no CEFET-MG*. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Pós-graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=302>. Acesso em 08 jul. 2019

OS *ETHÉ* DE RESISTÊNCIA E DE
EMPODERAMENTO NAS NARRATIVAS DE VIDA
DE ESTUDANTES MÃES DO CEFET-MG

Adriana Cunha e Nara Bretas

“Alienada em seu corpo e em sua dignidade social, a mãe tem uma ilusão pacificante de se sentir um ser em si, um valor completo. Mas é apenas uma ilusão. Porque ela não fez realmente o filho, ele se fez nela [...]; ela o gera na generalidade de seu corpo, não na singularidade de sua existência”.

Simone de Beauvoir

INTRODUÇÃO

A partir do objeto de pesquisa deste livro, e de uma perspectiva epistemológica das narrativas de vida aqui apresentadas, destacamos a centralidade das questões de gênero a partir do “lugar de fala” dos discursos analisados neste capítulo. Os atravessamentos que constituem estes sujeitos não podem ser dissociados dos lugares do feminino e do masculino, os quais são marcados por modos de subjetivação considerados hegemônicos¹ na sociedade. Propomos, assim, uma perspectiva de análise com base em uma pesquisa qualitativa intencional Fragoso et al (2013). Essa perspectiva foi escolhida tendo em vista que as amostragens são selecionadas a partir de critérios. Estes derivam de características do universo observado, e do método de análise e de subtipo “por critério”. Dessa forma, os elementos selecionados apresentam determinada característica ou critério pré-definido. No caso específico desse trabalho, lançaremos o olhar para o universo da maternidade. Para realizar tal pesquisa, partimos da perspectiva de ethos discursivo de Maingueneau (2011) e dos imaginários sociodiscursivos de Charaudeau (2017), com o objetivo de realizar uma Análise Discursiva (AD) das entrevistas selecionadas como corpus do trabalho.

Ao observarmos os vinte relatos dos sujeitos entrevistados, percebemos que doze são narrativas de mulheres e, destas, quatro se afirmaram mães no decorrer das entrevistas. São as narrativas de vida dessas quatro mulheres, estudantes e mães — e a forma como a maternidade e a vida estudantil se manifestam em seus relatos — que nos interessam. É importante ressaltar que todas as quatro mães identificadas são estudantes do curso de graduação de Letras matriculadas em períodos diversos do curso: C19GRADGF, 25 anos, casada e dois filhos; C2GRADGF, 46 anos, divorciada e dois filhos; C3GRADGF, 39 anos, solteira e dois filhos; C11GRADGF, 40 anos e uma filha. Nesse sentido, nosso objetivo é entender como os imaginários sociais sobre maternidade e vida estudantil são reforçados ou rebatidos nas histórias de vida dessas mulheres, mães e estudantes do CEFET/MG. Também procuramos identificar o ethos projetado por elas no discurso.

¹ Consideramos hegemonia a partir da visão de Gramsci (1995), que envolve uma constante luta pela definição de uma determinada visão de mundo, sistemática e totalizante. Para o autor, a dominação exercida por determinado grupo sobre outro é uma relação instável, o que sempre pode suscitar as chamadas “lutas hegemônicas” na sociedade.

O RELATO DE SI E OS IMAGINÁRIOS

Entendemos que o conteúdo das entrevistas são relatos de vida, e partimos da ideia de Arfuch (2003) de que os relatos de si são sempre recomeçados, inconclusos e reservam à vivência um lugar de privilégio. Vivência essa que a autora diz, ao citar Gadamer (1977), ser a vida voltada para algo “além de si mesma”. Assim, o vivido é experienciado a todo o momento por “nós mesmos”, e tem relação com a vida como um todo. Ou seja, a narrativa é “pinçada” de um segmento da vida no mesmo momento em que faz referência ao seu todo e para além da vida em si, como propõe Arfuch (2003): “Esse além de si mesma de cada vida em particular é talvez o que ressoa, como inquietude existencial, nas narrativas autobiográficas” (ARFUCH, 2003, p. 39).

Mais do que isso, Arfuch (2003) retoma Lejeune para dizer sobre a aproximação entre vida e relato. Segundo a autora, “a imediaticidade do ‘vivido’” se traduz numa voz que **testemunha** algo que só ela conhece (ARFUCH, 2003, p. 72, [grifos da autora]), voz esta que descreve ao conferir sentido à história pessoal. Em uma alusão a Baudrillard, ela afirma ainda que, nos gêneros autobiográficos, não é tanto o conteúdo do relato em si que importa, mas as estratégias — que Arfuch (2003) entende como ficcionais — de autorrepresentação. Para a pesquisadora, não importa tanto a “verdade” dos fatos,

[...] mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança o ponto do olhar o que deixa na sombra; em última instância, que história (qual delas) alguém conta de si mesmo ou de **outro eu**. E é essa qualidade autorreflexiva, esse caminho de narração, que será, afinal de contas, **significante**. (ARFUCH, 2003, p. 73, [grifos da autora])

Interessante notar que, quando observamos as narrativas de vida das quatro mães e estudantes do CEFET/MG selecionadas para análise, tanto o relato como as experiências passadas e as recentes, aparecem em suas falas como um movimento de autorreflexão. Para isso, elas partem de segmentos dessa vida auto narrada, a partir da perspectiva de suas vivências como mulheres estudantes, trazendo fragmentos de vivências passadas para conferir sentido ao tempo atual de suas histórias. Assim, elas recorrem a momentos em que foram tanto testemunhas quanto sujeitos dessas vivências, construindo narrativamente uma história sobre si mesmas, a partir de suas experiências e vivências – como, por exemplo, a reação de familiares quando se decidiram por estudar novamente. Essas histórias revelam imaginários sociodiscursivos sobre os papéis sociais da mãe e do estudante, os quais aparecem nos dizeres dos segmentos da vida “pinçados” por essas mulheres.

Por papéis sociais, entendemos os comportamentos ligados ao estatuto e funções sociais dos atores sociais na vida em sociedade. Trata-se de diferentes posições assumidas por estes atores em contextos e situações variadas, sendo eles, dessa maneira, de ordem sociológica (CHARAUDEAU, 2014). Ao ter um filho, portanto, uma

mulher assume o papel de mãe, e o mesmo acontece quando um sujeito se envolve com estudos, assumindo, assim, o papel de estudante no contexto social da educação.

O imaginário, por sua vez, é uma maneira de apreender o mundo a partir do mecanismo das representações sociais que operam na construção de significação sobre “[...] os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significativa” (CHARAUDEAU, 2017, p. 578). Ainda de acordo com o teórico, isso é resultado de um processo de simbolizar o mundo a partir da ordem afetivo-racional e da “intersubjetividade das ações humanas”, intersubjetividades estas que se fixam na memória coletiva na forma de imaginário.

O imaginário possui, assim, tanto a função de criar valores quanto de justificar ações (CHARAUDEAU, 2017). Para o autor, o imaginário pode ser considerado social quando a prática de simbolização do mundo acontece dentro de um domínio de prática social e é definido de maneira a dar coerência às relações entre ordem e condutas sociais, de forma a consolidar o elo social com o auxílio das instituições, chamadas de aparelhos reguladores. Nesse sentido, o imaginário social possui dimensão variável de acordo com a extensão, a memória coletiva e as comparações possíveis entre os grupos, que são construídas por meio da história. “O imaginário não é nem verdadeiro nem falso. Ele é uma proposição de visão de mundo que se baseia nos saberes e constroem os sistemas de pensamento, os quais podem se excluir ou se sobrepor uns aos outros” (CHARAUDEAU, 2017, p. 587).

Nesse sentido, o autor introduz a ideia de imaginário pessoal (ou percepções julgadas e experienciadas a partir da história pessoal e íntima do indivíduo, como a percepção da morte) e de imaginários coletivos (cuja variação depende da natureza do grupo, sustentando-se, muitas vezes, em crenças de valor universal). O imaginário sociodiscursivo é, dessa maneira, resultado da atividade de representação, de forma a construir universos de pensamento e “lugares de instituição de verdades” e a construção realizada mediante a sedimentação discursiva. Isso ocorre tanto no que se refere à narração quanto à argumentação, de forma a promover uma interpelação da conduta humana e dos acontecimentos do mundo (CHARAUDEAU, 2017).

Imaginários são, assim, compostos por discursos que circulam em grupos sociais e se organizam em “sistemas coerentes”, que criam valores e exercem o papel de justificar a ação social e se depositam na memória² (CHARAUDEAU, 2017). O teórico acrescenta, ainda, que tais discursos criadores de imaginários são produzidos dentro do domínio das práticas sociais, o que permite a compreensão de que um mesmo imaginário receba tanto um valor positivo quanto um negativo, conforme o domínio de prática em que está inserido. Essa mecânica de representações sociais ocasiona os saberes, que são estruturados em saberes de conhecimento (que tendem a estabelecer uma verdade, que existe fora do

² Segundo Arfuch (2014), a memória vive no presente em cada um de nós.

sujeito, sobre os fenômenos do mundo) e saberes de crença (relacionados com as avaliações, apreciações, e julgamentos de eventos, fenômenos e seres do mundo, seu pensamento e comportamento), ambos configurados em tipos de saberes (CHARAUDEAU, 2017). É a partir desses tipos de saberes, por intermédio da produção discursiva, que os sistemas de pensamento são organizados de acordo com princípios de coerência que dão origem a teorias, doutrinas e opiniões.

Nesse trabalho, interessa-nos entender os saberes de crença, a partir dos quais é construído o imaginário social sobre a maternidade, como vivência permeada por interdiscursividades diversas, e que constituem, ao mesmo tempo em que são constituídos, pelos atores sociais. Entender a importância dos sistemas de crença a respeito de um fenômeno qualquer é um procedimento que inscreve a subjetividade como ponto de partida para a compreensão deste, já que o saber de crença encontra legitimidade no sujeito e em seus eventos e ações. Nessa perspectiva, “o saber, aqui, se encontra no sujeito, procede do sujeito (in-sujeito), e é portador de julgamento” (CHARAUDEAU, 2017, p.582). É uma construção de saber que dá lugar a ambos, saber de revelação (em que o lugar de verdade é exterior ao sujeito, e cuja verdade não pode ser provada ou verificada, exigindo uma adesão total do sujeito) e saber de opinião (no qual o sujeito se impõe ao mundo a partir de um processo de avaliação e julgamento sobre os fatos do mundo).

[...] aqui, não há um discurso de referência absoluto e, portanto, nos encontramos em um universo de saber onde se deve admitir que existem inúmeros julgamentos a respeito dos fatos do mundo, julgamentos dentro dos quais o sujeito faz uma escolha segundo diversas lógicas: do necessário, do provável, do possível, do verossímil e nos quais mais intervém a razão que a emoção. (CHARAUDEAU, 2017, p. 584).

Para o autor, a opinião é resultado de um “movimento de apropriação” que parte de um sujeito e um saber, entre os muitos que circulam em um grupo social. Saber este que, segundo Charaudeau (2017), é tanto pessoal como compartilhado, e por isso não pode ser debatido. A esse tipo de saber, o pesquisador atrela categorias de opinião, são elas: a) opinião comum (que é um saber de escopo do qual o sujeito se apropria por meio da crença popular e ele é generalizante e largamente compartilhado); b) opinião relativa (saber de contribuição mais limitada e que deriva de um sujeito individual ou de um grupo restrito. Inserida em um espaço de discussão, a opinião relativa é fundamentalmente crítica e exprimida no espaço da democracia), e c) opinião coletiva (saber que um grupo manifesta em relação a outro grupo. A opinião é de forte valor identitário, uma vez que se confina “o outro” grupo em uma categoria definitiva e essencial).

Mais do que isso, Charaudeau (2017) ressalta que devemos determinar os saberes apresentados com base na análise dos discursos produzidos, uma vez que estes são construídos no entrecruzamento de universos de discursos vários, e que podem circular entre domínios. Há, portanto, para o autor, discursos que

refletem: a) os “domínios de práticas sociais”, ou seja, aqueles que desempenham o papel de filtros que constroem saberes/imaginários, como, por exemplo: do político, do religioso, do científico e do educativo; b) as “experiências culturais”, que são aquelas que pertencem “à língua e seu papel identitário, o espaço-tempo e seu papel organizacional, à alimentação e seu papel vital, à morte e seu papel de determinação do destino” (CHARAUDEAU, 2017, p. 588), entre outros e; c) os “universos nocionais”, ou aqueles que explicam o mundo e a vida em sociedade, como o progresso, a modernidade, a arte, a cultura, a liberdade e o poder. É, a partir desses universos, segundo o autor, que são criadas as axiologias que têm como premissa o juízo de valor a partir de julgamentos duais, baseados em domínios éticos, estéticos, epistêmicos, como: o Bem e o Mal, o Belo e o Feio, entre outros.

O papel da mãe, ligado ao imaginário da maternidade de cuidado com os filhos e o lar, é configurado semiológico e discursivamente dentro do domínio social da sociedade patriarcal. Isso ocorre porque, como afirma Beauvoir (1980), foi o privilégio biológico que permitiu aos homens se afirmarem sozinhos como sujeitos soberanos, estabelecendo assim um papel social para a mulher mãe ligado a esse imaginário da maternidade. Tal imaginário é condicionado ao trabalho doméstico, que é imposto à mulher desde os primórdios da vida em sociedade, em diferentes níveis e contextos sociais limitando a mulher ao papel de mãe, esposa e mantenedora do lar. O corpo, portanto, para a autora, é elemento fundamental para a situação ocupada pela mulher no mundo, mas não é o bastante para defini-la. Por isso, Beauvoir (1980) ressalta que não é a natureza que define a mulher, esta é que se define, - e toma a natureza como afetividade. Observamos que, apesar do imaginário social sobre a maternidade e o discurso patriarcal dizerem o contrário, gerar e nutrir uma vida é uma função biológica do corpo feminino, não uma obrigação. A maternidade e o “ser mãe”, portanto, no sentido afetivo que permeia esse imaginário, é tanto uma escolha como uma imposição social. Abordaremos mais profundamente essa questão no tópico a seguir.

O IMAGINÁRIO DA MATERNIDADE E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

A constituição das famílias nas sociedades contemporâneas não pode ser percebida como um dado natural. Ao contrário, é uma organização que se configura por meio de mudanças históricas e sociais, obedecendo ao princípio das necessidades materiais de reprodução da espécie (NARVAZ & KOLLER, 2006). Nesse sentido, a vida em sociedade ainda é herdeira de um formato familiar centrado na figura masculina, o patriarcado, com consequências diretas nas relações estabelecidas entre homens e mulheres. Tais relações se estendem por todas as esferas da vida social, estabelecendo imaginários que permeiam tanto o “ser” homem como o “ser” mulher. A família patriarcal, na qualidade de construção simbólica dos domínios da prática social e das experiências culturais da vida, no sentido proposto por

Charaudeau (2017), representa um modelo para as relações afetivas, sexuais e estabelece uma hierarquia, “tornando-se a lente pela qual deveria ser vista a vida familiar e a sociedade como um todo, independente se alcançasse ou não os mais variados segmentos sociais.” (SILVA, 2010, p. 89). Ou seja, os demais formatos familiares seriam considerados como desvios para o imaginário social baseado no saber de crença e na opinião coletiva.

A definição dessas relações hegemônicas se inicia na esfera privada, dentro dos lares de inúmeras famílias que reproduzem, automaticamente, práticas e imaginários do seu contexto sociocultural sem colocá-las, muitas vezes, sob questão. Importante atentar para a divisão dos espaços público e privado, considerando-os como “profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social” (SAFFIOTI, 2015, p. 57). Biroli (2014) vai além, ao demonstrar que a separação entre público e privado tanto no imaginário social, quanto nas normas políticas, obedece a uma lógica histórica com consequências definidoras na vida de homens e mulheres. A autora defende que, em nome da universalidade na esfera pública, há uma compreensão restrita da política, ao se estabelecer uma definição de uma série de experiências como privadas e, portanto, não políticas. Sob a ótica da autora, essa compreensão restrita “é uma forma de isolar a política das relações de poder na vida cotidiana, negando ou desinflando o caráter político e conflitivo das relações de trabalho e das relações familiares” (BIROLI, 2014, p. 31).

No imaginário social da opinião coletiva, portanto, os papéis sociais do homem/pai e da mulher/mãe na sociedade seguem de acordo com padrões assimilados por séculos, obedecendo a um repertório sociocultural que distribui e fixa os papéis do feminino e do masculino³. Isso ocorre porque apresenta como base as configurações semiológica e discursiva dos domínios da prática social que constroem tais imaginários. Assim, várias gerações cresceram e foram socializadas dentro de um contexto muito bem definido quanto aos “lugares” de cada um dos atores sociais, o que foi determinado com base em saberes de crença e de opinião coletiva operados dentro desse imaginário social. Na família, por exemplo, assistia-se à mãe cuidar dos serviços domésticos e da prole; o pai ocupava-se prioritariamente do sustento familiar e, assim, “a discussão sobre a maternidade e a paternidade passa pelas relações entre os seres sexuados e pelas normas e construções para o feminino e para o masculino” (CORRÊA, 2011, p. 68). Entretanto, essa divisão rígida acabou entrando em colapso, entre outras razões, com a saída da mulher para o mercado de trabalho. Por um lado, a mulher passa a contar com a possibilidade da independência financeira. Por outro, também assistiu a sua jornada de trabalho

³ Certamente, não se desconsidera a possibilidade de criação de espaços de transgressão e questionamento das regras sociais. A Teoria Feminista tem papel preponderante na transformação da vida das mulheres desde seu surgimento. Contudo, os repertórios herdados de uma sociedade patriarcal ainda impedem uma desconstrução total, se é que isso é possível, de um modelo machista na sociedade, que é reproduzido também pelas mulheres.

triplicar; já que grande parte delas, senão a maioria, continuou responsável pela administração da casa e pelo cuidado com os filhos, ainda que pudessem dispor de empregadas domésticas, babás ou de creches, delegando, assim, esse trabalho a outras mulheres, muitas vezes, também, figuras maternas.

As conquistas das mulheres, com o surgimento do movimento feminista no Brasil, foram muitas e perpassam as instâncias política, jurídica e trabalhista. Por outro lado, é certo afirmar que muito ainda resta a ser conquistado, sobretudo nas esferas de poder decisório, como na política, por exemplo, assim como afirma Corrêa (2011): “a reprodução e a contracepção, assim como o cuidado infantil, são problemas vistos como essencialmente femininos, mas são geralmente os homens que ocupam as esferas decisórias que tratam dessas questões” (CÔRREA, 2011, p. 73). Em termos de divisão sexual do trabalho, é flagrante a sobrecarga das mulheres, principalmente porque o cuidado do lar e dos filhos, ambos do domínio da prática social, ainda faz parte do imaginário social da maternidade. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, as mulheres seguem liderando, quando o tema é a jornada de trabalho, incluindo afazeres domésticos, cuidado com as crianças e o trabalho fora de casa (a carga horária média das mulheres ultrapassou 54 horas semanais, contra 51,5 horas dos homens) e, conseqüentemente, o tempo de lazer delas também é menor⁵.

No imaginário social coletivo, portanto, o exercício da maternidade — questão que perpassa o depoimento das quatro mulheres analisadas neste artigo — aparece imbricado em seus discursos. Durante muitos séculos, o que se pode chamar de “mito da maternidade”, entendido neste trabalho como imaginário da maternidade, foi sendo construído pelas sociedades, em geral reforçando a importância da fertilidade das mulheres, do instinto maternal como algo “natural” e, por consequência, do amor irrestrito e da doação integral das mães por seus filhos (FORNA, 1999; BADINTER, Ma2010). A maternidade e os imaginários que a perpassam, claro, mudaram com o passar do tempo, sobretudo com o advento do movimento feminista que colocou em xeque a naturalização dos discursos sobre a questão. A começar por Beauvoir (1980) que identifica a problemática feminina indissociável dos temas da reprodução e da maternidade que representariam grandes impedimentos para a emancipação da mulher. O aforismo “não se nasce mulher, torna-se mulher” vem acompanhado da justificação: “nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade” (BEAUVOIR, 1980, p. 9). A autora evidencia, assim, o papel das práticas sociais ao problematizar as relações de poder entre mulheres e homens. Badinter, na década de 1980, também questiona o mito, o imaginário social

⁴ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em 20 mai. 2019.

⁵ Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8383/1/bmt_64_tend%C3%AAs.pdf>. Acesso em 20 mai. 2019.

do amor materno, afirmando que este não seria um dado natural, mas uma construção discursiva, com interesses e consequências sociais. E se o amor materno não é, dessa forma, um sentimento “natural”; mas, sim, um imaginário do domínio da prática social, as formas de vivenciar a maternidade também não são únicas, e os fatores sociais são os mais determinantes para a construção dessa experiência por cada mulher: “(...) não há duas maneiras de se viver a maternidade, mas uma infinidade, o que impede de falar de um instinto fundado sobre o determinismo biológico. Essa maneira depende estreitamente da história pessoal e cultural de cada mulher”⁶ (BADINTER, 2010, p. 83). Também Butler (2003) questiona os discursos deterministas e os imaginários sobre a maternidade, que são inscritos em nível pré-discursivo. A autora destaca o caráter simbólico, social e de construção discursiva acerca da maternidade, e afirma que o corpo materno seria o “(...) efeito ou consequência de um sistema de sexualidade em que se exige do corpo feminino que ele assuma a maternidade como essência do seu eu e lei do seu desejo” (BUTLER, 2003, p. 138).

É importante destacar que a questão da maternidade é tema controverso e ambivalente entre teóricas feministas e as próprias mulheres, e que não é possível proceder de forma simplista ao abordar o tema. A maternidade é perpassada por vários universos de discursos, tanto de domínios da prática social — como o religioso, o científico, e o publicitário —, quanto das experiências culturais da vida — como o cuidado do lar, dos filhos, e a jornada tripla de trabalho. Não podem ser ignorados também os universos nocionais — como a tradição — que, muitas vezes, são contraditórios entre si e só acentuam as (irreais) expectativas e, porquanto, as frustrações das mulheres. É certo que existem linhas teóricas dentro do feminismo que seguem a tendência de afirmar as diferenças e combater as desigualdades; mas aqui ressaltamos a existência de uma “voz diferente”⁷; que procede a uma valorização dos imaginários sociais ligados às mulheres — como o cuidado dos outros — que em muito deriva da questão da maternidade, incutida desde muito cedo nos domínios da prática social e das experiências culturais da vida das meninas. Observamos que elas, ainda hoje, embalam, trocam fraldas e dão papinhas às suas bonecas-filhas.

Entretanto, também é certo que ainda persiste uma desvalorização justamente dessas atividades consideradas “femininas” pela opinião coletiva de uma sociedade patriarcal, pois há uma distinção entre trabalho produtivo pago (associado aos homens) e trabalho doméstico e reprodutivo não pago (das mulheres). O primeiro conta com maior reconhecimento e valorização dentro do imaginário social. Diferentemente, o segundo se situa entre as atividades essencialmente femininas, menos valorizadas (FRASER, 2002).

⁶ “(...) il n’y a pas deux façons de vivre sa maternité, mais une infinité, qui interdit de parler d’un instinct fondé sur le déterminisme biologique. Celui-ci dépend étroitement de l’histoire personnelle et culturelle de chaque femme” (BADINTER, 2010, p. 83).

⁷ Carol Gilligan (1982) se refere a uma “voz diferente” da moralidade associada às mulheres (em contraponto com uma voz padrão da moralidade, ditada pela perspectiva masculina) e que se baseia na experiência da conexão, assim, as decisões morais são tomadas a partir de uma perspectiva do cuidado com o outro.

Nesse sentido, Biroli (2014) destaca o âmbito doméstico⁸ e defende que a conexão entre o doméstico e o não doméstico é profunda e tangencia os demais espaços e atividades do mundo social. Para a autora, “as formas de definir — e restringir — o papel da mulher em uma dessas esferas organizam suas possibilidades de vida nas outras” (BIROLI, 2014, p. 49). Essa conexão entre o doméstico e o não doméstico é facilmente observada no discurso de muitas mães que exercem atividades no mercado formal de trabalho, e seguem cumprindo jornadas extenuantes ao voltarem para casa.

Importante notar, portanto, que é nos domínios de prática social, de experiências culturais e de universos nocionais que os imaginários sobre a maternidade e sua relação com a vida estudantil são formados. Saberes esses que vemos revelados no discurso de uma mãe estudante do CEFET-MG, por exemplo, quando ela foi questionada sobre o apoio da família e amigos quando decidiu retomar os estudos, depois de muito tempo afastada do meio escolar:

“Para que você vai estudar? Você já trabalha, você ganha bem, para que você vai estudar? Para que você vai estudar agora? O que você vai ganhar com isso?” Tá? Eu escutei isso de pedagoga, de psicóloga, de professora de Português... E quando ficaram... até meus professores do ensino médio, quando ficaram sabendo que eu tinha feito vestibular para Letras, acabaram comigo. [...] Nem... o apoio nem dos meus filhos. [...] O meu ex-marido foi uma das pessoas que mais fez críticas a esse respeito: “Para que você vai estudar? Por que você não vai cuidar dos seus filhos? Isso não vai adiantar nada. Você só vai ter um diploma na mão”. Então, tem coisas que você... você nem discute. Você escuta e guarda para você. Meus irmãos... Sabe? Então eu fui solitária nessa caminhada aí. Solitária. (C2GRADGF, 46 anos)⁹

Percebe-se, nesses dizeres, um imaginário sobre a maternidade cunhado na sociedade patriarcal que é, em princípio, dissociado da vida estudantil. É um tipo de discurso que nega à mulher mãe o direito a este papel de estudante usando, sobretudo, os filhos como um impedimento. Além disso, são percepções que revelam o imaginário de que o estudo é apenas um meio para o ganho financeiro exclusivamente. Ou seja, se uma determinada mãe já possui uma posição no mercado de trabalho capaz de garantir esse “ganho”, não haveria justificativas para a busca por mais estudo - que pode levar a mais ou a outros “ganhos”, como o do conhecimento, por exemplo, que é completamente ignorado nesse tipo de discurso.

Entretanto, apesar de dizeres e de imaginários sociais que, como esses, negam à mulher lugares e papéis, percebemos, nas entrevistas, a construção de imagens de si que, de alguma forma, resistem a tais imaginários sociais sobre a maternidade. Para essa discussão, portanto, é importante apresentarmos a noção de *ethos* discursivo.

⁸ Apresenta como ponto de partida a família moderna, ou seja, os arranjos familiares a partir do advento do mundo burguês.

⁹ Para preservar a identidade da entrevistada, usamos códigos.

A QUESTÃO DO ETHOS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Associada à autorrepresentação de Arfuch (2003), mencionada no primeiro tópico desse trabalho, trazemos a noção de *ethos* discursivo do teórico francês Dominique Maingueneau (2011). Na concepção do autor, o *ethos* é a imagem de si construída pelo sujeito enunciador no discurso de maneira a exercer influência sobre seu alocutário. Para Amossy (2014), o enunciador deve legitimar seu dizer, atribuindo-se uma posição institucional para marcar sua relação a um saber. Nesse sentido, o *ethos* tem relação tanto com o escrito quanto com o falado, e pode ser associado à “dupla figura do enunciador”, que possui um caráter, um feixe, ou aspectos psicológicos, e uma corporalidade, ligada a questões físicas, como a maneira de se vestir e de se comportar (MAINGUENEAU, 2011). A corporalidade, nesse contexto, é a forma de se “mover no mundo”, e o destinatário se apoia nesse conjunto de representações e imaginários sociais dos mais diversos domínios, que podem ser positivas ou negativas, confirmando-as ou modificando-as. Para o autor, o *ethos* discursivo é, portanto, carregado pelo próprio corpo.

Quanto às dimensões do *ethos*, Maingueneau (2014) apresenta as noções de *ethos* dito (criado por meio das referências diretas do enunciador), e *ethos* mostrado (que está no domínio do não explícito, da imagem que não aparece diretamente representada no texto, mas é construída pelas pistas que o enunciador oferece ao coenunciador, no momento discursivo). Consideramos importante destacar que o *ethos* dito e o *ethos* mostrado se relacionam mutuamente, uma vez que não há uma clara separação entre o explícito e o não explícito no discurso.

O autor trata, ainda, do *ethos* pré-discursivo, ou *ethos* prévio. Para ele, o público também pode ter uma concepção sobre o enunciador antes mesmo que a troca discursiva aconteça. Ou seja, o destinatário pode dispor previamente de imaginários acerca do locutor, sejam estes construídos por outros em discursos anteriores, ou ainda por meio de uma imagem que o destinatário constrói de seu enunciador, considerando as “evidências” e os imaginários sociais revelados a partir daquilo que ele depreende do outro.

É importante destacar que o *ethos* não atua isoladamente. Aspectos como o vocabulário e os modos de difusão são constituintes da cena de enunciação (MAINGUENEAU, 2014). E é essa relação com a reflexividade enunciativa e sua vinculação com o corpo e o discurso, que fazem Maingueneau (2014) recorrer à noção de *ethos*. Para ele, observar a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como “estatuto” ou “papel” não é suficiente. Subjetividade esta que pode se manifestar, também, “como ‘voz’ e, além disso, como ‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente” (MAINGUENEAU, 2014, p. 70, [grifo do autor]).

O *ethos* faz, portanto, passar esquemas que se supõe agir à margem dos conteúdos. Entretanto, o universo do discurso só “toma corpo” ao colocar em ação

um discurso que assuma sua verdade por intermédio da enunciação, mas que não possa persuadir e ser acontecimento, a menos que permita uma incorporação. Nesse sentido, tomar a palavra é criar uma imagem discursiva sobre si que envolve desde a apresentação pessoal ao tom de voz e gestualidade os quais, ligados ao discurso, contribuem para a construção da imagem, que é atravessada por aquilo que Charaudeau (2017) entende como imaginário social, questão essa que foi abordada no tópico anterior.

Antes de procedermos às análises, é importante destacar que nós, pesquisadoras, só tivemos contato com o discurso transcrito das estudantes mães, pois não estávamos presentes no momento da entrevista. Tal colocação é necessária *a priori* porque entendemos que não fomos tomadas por uma antipatia ou simpatia imediatas, comuns no momento da troca discursiva; assim como não tivemos a oportunidade de ser “seduzidas”, sensibilizadas ou impactadas no momento da enunciação. Acreditamos que todas essas questões teriam, certamente, alguma relevância durante a análise discursiva que seria empreendida *a posteriori*. Salientamos que, mesmo partindo do discurso escrito, posterior à enunciação dos sujeitos, não se pode negar a existência do *ethos* prévio relacionado a eles, que se deu por meio do conhecimento inicial de que o recorte das entrevistas para esse artigo seria de mulheres, estudantes do CEFET-MG e mães.

O recorte dos trechos selecionados para a análise foi feito seguindo o critério da maternidade, ou seja, quando as mulheres falam dos filhos ou, eventualmente, quando suas outras relações incidem sobre o imaginário da maternidade. Entretanto, não se podem descontextualizar essas falas. Para a Análise do Discurso, os sentidos subentendidos em um texto só podem ser percebidos quando enunciador e enunciatário possuem um conhecimento partilhado que lhes permite decodificar seus significados. É o que a Análise do Discurso (AD) denomina de conhecimento de mundo, relacionado à questão do contexto sócio-histórico em que determinado texto está inserido (GREGOLIN, 1995). De fato, parte do discurso das quatro mães entrevistadas se alinha a algumas expectativas sociais, já que, como afirma Charaudeau (2017), a identidade dos sujeitos é perpassada por imaginários sociais que são configurados — como mencionado no tópico anterior — nos domínios da prática social, nas experiências culturais da vida e nos universos nocionais. Ao exercer tais papéis, portanto, elas projetam em suas falas certos *ethé*: de resistência e de mulheres que passam por um processo de empoderamento.

Dessa maneira, partimos da compreensão de que o ***ethos* de “resistência”** é como uma força que se opõe, luta contra ou se defende de outra. É a não concordância, não convencimento ou não aceitação em ser dominado por impulso, vontade, ideia ou influência. O *ethos* de “resistência” pode se exprimir mediante uma não aceitação de uma condição, lugar ou papel social, por exemplo, mesmo que esse ato de resistir não apareça explicitamente declarado. Esse *ethos*, como será visto nos depoimentos posteriores, aparece em vários momentos e, não raras

vezes, evoca um imaginário de “mulher que luta”. É o que vemos, por exemplo, nas palavras de C19GRADGF. Ao ser perguntado sobre como ela estava conseguindo conciliar vida familiar, trabalho e estudo, ela disse: “eu não sei amiga (risos) eu não sei como é que eu faço. Eu vou te falar uma coisa viu eu levanto todo dia às sete da manhã e eu vou dormir todo dia por volta de uma da manhã”. Com C2GRADGF não é diferente. De origem simples, ela começou a trabalhar aos 12 anos e hoje é estilista e, além dos estudos, ela afirmou: “eu trabalho e ainda sou dona de casa”. Após comentar sobre a grade do curso ser “muito pesada”, a entrevistadora perguntou se ela estava cansada e C2GRADGF respondeu: “Hum, hum. Né? Mas, tudo bem. Está tudo bem. Sabe? Cada dia que passa, eu sinto o meu crescimento”.

Importante também destacar na fala de C2GRADGF, apresentada no tópico anterior, a decisão por estudar, mesmo após ser exposta aos discursos de familiares e de amigos, que dizem que ela já trabalha e ganha bem, na tentativa de dissuadi-la de estudar. Vemos aqui a emergência do ethos de resistência, já que ela não aceita o lugar e o papel social a ela impostos. A fala do ex-marido é emblemática no que se refere às “sanções” e imaginários sociais aos quais muitas mulheres são submetidas, principalmente as mães: “o meu ex-marido foi uma das pessoas que mais fez críticas a esse respeito: “Para que você vai estudar? Por que você não vai cuidar dos seus filhos?”. Como observa Forna (1999), “apesar das mudanças no trabalho e na vida da família de milhões de mulheres, apesar de falarem de uma era de ‘pós-feminismo’, a atitude em relação às mães continua colada na idade das trevas” (FORNA, 1999, p. 12). C2GRADGF também comentou a falta de apoio dos filhos, assim como a de amigos e de outros familiares. Citou que os filhos nunca tiveram muita paciência para ajudá-la com ferramentas tecnológicas, por exemplo, e disse: “então eu fui solitária nessa caminhada aí. Solitária”.

Diferentemente, C3GRADGF, 39 anos, dois filhos e solteira, contou-nos que trabalhou em casa de família em várias cidades e que isso atrasou seus estudos. Quando conseguiu terminar o Ensino Médio, ela escolheu fazer o curso técnico de enfermagem para garantir o “sustento de sua família”. De acordo com ela, em seguida, conseguiu passar em um concurso público e pensou: “e agora? Vou ficar só no curso técnico? Me acho muito inteligente pra ficar só no curso técnico, eu vou tentar faculdade”. Filha de mãe analfabeta, C3GRADGF narrou-nos suas vivências ressaltando o fato de que, em toda sua trajetória, teve de desistir dos estudos por algum período para garantir o próprio sustento. Mas, em determinado momento da vida, decidiu-se por estudar e, mesmo trabalhando oito horas por dia e estudando à noite, C3GRADGF conseguiu “vencer o Ensino Médio” e ingressou em um curso técnico em enfermagem. Formada, ela largou o emprego em casa de família, função que exerceu dos 6 aos 26 anos. Foi nesse momento que C3GRADGF se viu pressionada pela mãe para fazer uma escolha: “eu já tinha dois filhos, né. Meu filho já tinha um ano, aí minha mãe falou: você volta pra roça pra cuidar de seu filho ou você vai cuidar de seu filho que já tem um

ano e vê o que você faz da sua vida ou você vai arrumar um emprego pra ajudar a cuidar dele pro cê”.

Vemos aqui, uma tentativa de imposição do papel de mãe a C3GRADGF. É na resistência não somente a este papel social, como também à condição social de sua família e do trabalho na roça, que o *ethos* de resistência emerge na narrativa de vida dessas mães estudantes. Ao se ver diante das duas opções impostas a ela por sua mãe, C3GRADGF não aceita nem o trabalho tampouco o papel materno que lhe são determinados. Dessa maneira, ela faz a opção pelos estudos e se vê na posição de abrir mão do cuidado dos filhos, delegando a função a outras mulheres, suas avós, conforme se pode ver no excerto a seguir.

“Meu filho até hoje mora com a minha mãe. Ele tem dezenove anos e minha filha foi criada com a outra vó, mãe do pai dela, também pelo mesmo motivo, que eu não tive condições de cuidar, mas eu sempre tive essa coisa de estudar, eu quero estudar, eu não quero morrer aqui na roça como todas essas moças que tiveram filho, e que encheram a casa de menino e ficaram por aqui só e morreram, e tão nessa vida. Tão lá até hoje, tão lá nessa vida, pessoas que têm a minha idade, que a gente cresceu juntas, ninguém fez faculdade, todo mundo tá lá, trabalhando naquele empreguinho, naquele submundo, os meninos cresceram, já foram trabalhar fora, já têm faculdade, mas as pessoas da minha geração ficaram lá” (C3GRADGF, 39 anos).

Além disso, vemos na entrevista de C3GRADGF o que chamamos de ***ethos de empoderamento***, ou postura de enfrentamento da opressão para eliminação de uma condição injusta na sociedade. Importante ressaltar que tomamos neste trabalho o empoderamento a partir das ideias de Paulo Freire (1980), que acreditava no auto empoderamento dos próprios grupos subalternizados. Segundo ele, esse movimento foi possível a partir da tomada de consciência crítica da realidade aliada a uma prática/ação transformadora. Trata-se de uma conscientização que tem origens no social e coletivo, mesmo que parta de um indivíduo. Ou seja, é uma prática que visa a uma “contraposição fortalecida ao movimento dominante, a movimentação do indivíduo rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte de sua razão coletiva de ser” (BERTH, 2018, p.43). O *ethos* de empoderamento, portanto, pode se exprimir na tomada de consciência de uma condição social, por exemplo, e no desejo de mudança ligada a ela. Ou, ainda, na vontade declarada de ação ou enfrentamento, para promover uma mudança social de uma condição injusta; empoderando, assim, um coletivo.

C3GRADGF, que saiu de seu meio social no qual a sobrevivência vinha antes do estudo, entrou em contato com outras realidades, ao trabalhar no que ela chama de “casa de família”, o que lhe despertou a vontade de estudar, como declarou ela durante a entrevista: “Trabalhando na casa dos outros, você via que as pessoas, por estudarem mais, tinham mais oportunidades” É nessa tomada de consciência da condição social à qual seria submetida sem o estudo, que vemos emergir o *ethos* de empoderamento, como se pode ver no excerto a seguir.

“A educação pra mim é tudo, sabe. E, assim, eu sempre tive uma vontade muito grande de ajudar as pessoas na alfabetização. Acho que até me interessou mais esse curso de Letras por ter uma chance depois da graduação de poder fazer uma especialização pra dar aula, sabe? É, por exemplo, ajudar minha mãe. Minha mãe é uma pessoa extremamente inteligente, cria muita história, se soubesse ler e escrever ninguém iria dar conta dela, então é uma pessoa que faltou oportunidade na vida pra ela poder ler e escrever. Então, pra mim educação naquela vida ali seria tudo. Ela estaria numa posição muito melhor se ela soubesse ter aprendido a ler e escrever” (C3GRADGF, 39 anos).

Ela se contrapõe, portanto, ao movimento hegemônico que relega pessoas de sua condição social e econômica a pouca instrução formal ou, até mesmo, à ausência completa e total de qualquer acesso à educação. Além disso, afirmou que quer dar aulas para ajudar pessoas como sua mãe, que ela usa como exemplo para dizer sobre a realidade de muitos analfabetos na região de onde ela vem. C3GRADGF expressa, portanto, um desejo de mudança, tanto de sua condição quanto na condição coletiva dessas pessoas analfabetas. É visível, em sua fala, a consciência de uma transformação social de uma vida pela alfabetização, que segundo ela traria uma “posição muito melhor”. Esse empoderamento pela educação também é percebido na fala apresentada abaixo de trechos¹⁰ da entrevista de C11GRADGF, 40 anos, que tem uma filha.

“[...] na minha família eu sou a primeira a ter um curso superior. Na minha família ninguém estudou. Eu sou filha de pai e mãe analfabetos, lavradores, meus irmãos nunca estudaram. Eu sou a primeira [...] O meu pai, quando era vivo, ele sonhava que os filhos estudassem. [...] E, assim, esse processo na sua vida, de graduação, de escolarização, realmente você percebe que foi uma conquista, né, que você valoriza, que foi importante para você [...] A autoestima, ah minha filha, quanto que ela valoriza estudar, entendeu? **(referindo-se ao que mudou em sua vida com o estudo)** É, aquela coisa, né, pai estudado, o filho é estudado. Não tem discussão de “não vou estudar”. (C11GRADGF)

Com história semelhante à de C3GRADGF, C11GRADGF também é filha de analfabetos e natural do Vale do Jequitinhonha, região conhecida em Minas Gerais pela pobreza extrema e pelos altos índices de analfabetismo. Em sua entrevista, C11GRADGF revela o desejo de mudança que a motivou a estudar, para a eliminação de uma condição social menos favorecida em sua família. Berth (2018) afirma que o empoderamento individual e coletivo são indissociáveis e fazem parte de um mesmo processo. Isso se deve ao fato de o empoderamento individual ser marcado pelo “empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por indivíduos e subjetividades que não estejam conscientes e atuantes dentro de processos de empoderamento” (BERTH, 2018, p. 42, [grifos da autora]). Ou seja, o empoderamento é, segundo a autora, resultado da junção de indivíduos que se desconstroem e reconstroem continuamente, em um processo que tem como resposta as transformações sociais que são, assim, desfrutadas por todos.

¹⁰ Os negritos são inserções nossas para proceder a alguma explicação do contexto de fala das entrevistadas.

Interessante notar como essa tomada de consciência sobre o poder transformador da alfabetização e da educação é motivadora de um empoderamento individual, já que parte de uma tomada de consciência de C3GRADGF, de C11GRADGF e também coletiva. Notamos também que elas expressam o desejo de alfabetizar os outros, e deixam transparecer em suas falas como suas ações de enfrentamentos produziram reflexos na vida de seus filhos. No caso de C11GRADGF, uma filha que valoriza estudar desde cedo, a exemplo de C3GRADGF: “Minha filha hoje tem 21 anos, ela tá no 6º período de Letras também. E meu filho tá acabando o ensino Médio ainda, tá com 19, e ele ainda tá lá com minha mãe, mas pretende terminar o segundo grau e vir pra cá”.

O ethos de resistência também é construído discursivamente por C3GRADGF, que expõe seus sacrifícios para poder estudar: “eu tô aqui levando, trabalhando oito horas por dia, é cansativo, muito cansativo... porque...a minha profissão, ela exige muito de mim, é um esforço físico muito grande, eu durmo muito pouco, pra poder tá aqui.” Importante mencionar que a carreira que vem sendo construída por ela sofreria sérias limitações, quando não impedimentos, se ela tivesse que se responsabilizar pelo cuidado com os filhos, que acabou sendo confiado a outras mulheres, às avós. Os pais nem sequer são mencionados no discurso de C3GRADGF, denotando, assim, a completa ausência das figuras paternas. Biroli (2014) enumera algumas desvantagens sociais relacionadas ao fato de as mulheres serem, normalmente, as principais responsáveis pelas esferas domiciliar e doméstica. Entre as desvantagens, há “a interrupção da carreira, a opção por empregos de menor carga horária, porém mal remunerados” (BIROLI, 2014, p. 58), entre outras.

Identificamos, também, o ethos de resistência na fala de C11GRADGF que, atualmente, em sua segunda graduação, trabalha como professora de Geografia e estuda à noite. A entrevistada disse: “participo de projeto de extensão à tarde. É mais difícil ainda. Mas, quando eu fiz a geografia não foi diferente, não. Eu trabalhava e duro”. Ainda assim, ela resiste à rotina de trabalho, estudos e cuidado da casa, movida por uma vontade de mudança. A luta de C11GRADGF, como ela diz, foi por necessidade:

“Eu até hoje eu te falo que eu não sei se estudar, graduar é uma realização ou necessidade. Necessidade porque eu tenho uma filha, necessidade por causa do mercado... Então, a gente vai fazendo, vai lutando com dignidade. Entendeu? Eu tenho certeza que as minhas irmãs que não estudaram, talvez até goste mais do que eu. Foi por falta de oportunidade. No meu caso, eu fui concluir o ensino médio já velha, depois que a minha nasceu, ela estava com... terminando o terceiro período, com sete anos, ingressando no primeiro ano, e eu vi a minha necessidade de estudar, pela minha necessidade e pelo mercado. Eu vi que eu precisava trabalhar e não podia ficar sem o segundo grau. E daí fiz EJA, emendei tudo e não parei mais” (C11GRADGF, 40 anos)

Abaixo, apresentaremos os trechos selecionados¹¹ de C19GRADGF – 25 anos, dois filhos, casada; e de C2GRADGF – 46 anos, dois filhos, separada:

¹¹ Os negritos são inserções nossas para proceder a alguma explicação do contexto de fala das entrevistadas.

Olha... eu vou te ser bem sincera... eu tenho dois filhos pequenos e trabalhar com criança pequena não é a minha praia, porque senão os pais vão me bater porque eu vou gritar, eu vou berrar entendeu? (...) e... não é... meu foco de ficar se dedicando (**referindo-se à possibilidade de uma pós-graduação**) ... sei lá... sabe, ficar pesquisando, fixando naquilo ali entendeu? Não é meu foco fazer uma coisa dessas sabe, eu acho que a pessoa que faz uma coisa dessa ela é meio doida (risos) sabe? Eu... e outra coisa, eu tenho dois filhos e eu tenho um marido sabe... essa coisa não encaixa na nossa rotina. (C19GRADGF)

É. E eu sempre tentando voltar, mas não dava. Depois, casei, né, tive um filho. Ficou mais difícil. Quando ele fez dez anos, eu pensei em voltar novamente pra escola. Estava com uns 28... 28, 29 anos. Daí fiquei grávida do meu mais novo. Continuei pensando em voltar a estudar. Aí parei de trabalhar pra cuidar do segundo, né, fiz muito bem o meu papel. Quando ele fez dois anos, eu quis voltar a estudar. Mas só que eu tinha um outro problema: tinha uma criança de... ia fazer uns onze anos... – espera aí – doze anos, e o outro estava com dois. Distância grande e idades também que você não... né, você não pode abandonar. Protelei de novo. Olhei o... nem era EJA, na época, era Supletivo. Mas ficou difícil. Falei: “Eu vou esperar mais um pouco”. E foi crucial. (C2GRADGF)

Há, nos discursos de C19GRADGF e C2GRADGF uma percepção das limitações ligadas ao papel de mãe. No caso de C19GRADGF, uma limitação explícita ligada ao presente e, no caso de C2GRADGF, ligada ao passado. C19GRADGF, embora tenha uma rotina extensa em função do trabalho e dos estudos, reconhece que a pós-graduação não se encaixaria em sua outra rotina e papéis – de esposa e de mãe: “eu tenho dois filhos e eu tenho um marido sabe... essa coisa não encaixa na nossa rotina”. Diferentemente, C2GRADGF afirma que foi “crucial” esperar o momento certo para retomar os estudos, adiados para cuidar dos filhos. Tais limitações estão, certamente, ligadas ao fato da percepção que ambas têm de seu papel como mães. São “expectativas convencionais sobre o papel da mulher, especialmente aquelas que definem seu valor a partir da capacidade de cuidar dos outros e de renunciar a seus interesses” (BIROLI, 2014, p. 50). Tais expectativas, segundo a autora, podem persistir a despeito das transformações sociais, seja nos variados arranjos das relações afetivas na atualidade, na autopercepção e também na atuação das mulheres, e estão ligadas ao imaginário sociodiscursivo brasileiro sobre o papel social da mãe na sociedade. Percebe-se, pois, atitudes de reprodução dos imaginários sociais que convivem, muitas vezes, com atitudes de resistência ou de negação de um “papel materno”. Fazendo emergir um **ethos de resistência** à imposição e/ou delegação de profissões e funções de cuidado do outro à mulher, C19GRADGF expõe sem constrangimentos: “trabalhar com criança pequena não é a minha praia, porque senão os pais vão me bater porque eu vou gritar, eu vou berrar entendeu?”. Para além dessa declaração não condizente com um pretenso “instinto maternal”, estabelecido no imaginário social sobre a mulher, há outra postura que se sobressai e é, de certa forma, incompatível com o papel (ainda) esperado de uma mãe: conciliar trabalho e estudo faz com que essas mulheres se

ocupem demasiadamente com outras funções e papéis sociais que competem com o papel social de mãe, como, por exemplo, o papel de estudante.

O ethos de resistência também pode ser identificado nos discursos de C19GRADGF e C2GRADGF em outros momentos. Mesmo considerando “doida” a pessoa que faz uma pós, C19GRADGF está — ela mesma — conciliando família, trabalho¹², estudos e levanta “todo dia às 7 da manhã” e vai dormir “todo dia por volta de 1 da manhã”. A entrevistada poderia, se é que não o é, ser considerada “doida” por outros também ao acumular tantas funções. E, ainda que tenha descartado nesse momento a possibilidade da pós-graduação *strictu sensu*, ela não pretende parar:

“[...] porque eu quero... poder futuramente fazer... me ESPECIALIZAR numa coisa que eu GOSTE¹³ realmente de verdade, não quero trabalhar numa coisa que eu não gosto e ler é uma coisa que eu gosto, eu gosto de trabalhar com isso, de mudar isso, de pensar nisso, entendeu?”

A resistência, aqui, aparece relacionada a) à questão do “ser mulher” *per si*, b) ao acúmulo de funções e, c) à busca por um trabalho do qual ela “goste realmente de verdade”. Essa situação denota uma postura de renegociação de papéis sociais para além do esperado da maternidade que, em tantos casos, sacrifica parcial ou integralmente o âmbito profissional. C19GRADGF, ao contrário, busca se realizar profissionalmente. Essa renegociação também é empreendida por C2GRADGF que, inicialmente, fez “muito bem o seu papel” porque não podia “abandonar” os filhos. Mas, tão logo se viu em condições, partiu para a sua própria aventura ao retomar os estudos por intermédio da EJA:

“[...] Eu falei: “Quem sabe agora?” Incrível, gente. Cheguei em casa, pensei: “Vou voltar a estudar”. No outro dia eu liguei para a escola, que é aqui no Betânia, liguei para a escola, a moça pediu para que eu fosse lá, me matriculei... Só virei para o meu filho mais novo, que tinha uns dez anos, falei: **“Tiago, estou voltando a estudar. Você vai ter que se acostumar agora com a minha nova vida. Eu vou... se Deus quiser, eu concretizar o sonho”. E fui para a escola.** Na primeira semana foi horrível, por causa dos meus filhos, aa segunda foi menos difícil, a terceira, e assim sucessivamente, fui superando tudo isso. E tive que fazer uma prova, por quê? Eu estava fazendo o que seria a 7ª série...” (C2GRADGF, [grifo nosso])

C2GRADGF segue realizando o seu “sonho” e, apesar do cansaço assumido, ela reconhece o seu “crescimento”, ou seja, ela já percebe, no momento presente, a diferença que os estudos estão operando em sua vida. Contudo, esse ethos de resistência demonstrado no discurso dessas mães, que resolveram também ser estudantes, ainda encontra barreiras sociais significantes para emergir. Conforme

¹² Dona de um negócio no ramo de alimentações no formato delivery, ela disse: “tive dificuldade principalmente na aula de sábado eu trabalho no sábado... eu não tenho a mínima condição de largar o meu trabalho pra vir aqui pra faculdade de manhã.” Ela tem, ainda, uma “barraca” que ganhou por licitação no entorno do Mineirão e em dias de jogo, ela precisa trabalhar.

¹³ Os caracteres em maiúsculo já estavam assim grafados na transcrição das entrevistas.

indicam Biroli e Miguel (2014), já no século XX inverteu-se o quadro nacional no qual homens eram mais escolarizados do que mulheres. Apoiados em dados do IPEA (2011), os autores fazem uma interessante comparação. Em 2009, foram elas que conseguiram quase 60% das matrículas no ensino superior. Mas os dados são discrepantes quando se toma por base a questão racial: a taxa de mulheres brancas no ensino superior era de 23,8% e a de mulheres negras abaixo dos 10% e, “em suma, há algumas mulheres que têm acesso ao ensino superior e a carreiras profissionais, mas essa é uma posição bastante distinta daquela da maioria delas” (BIROLI, MIGUEL, 2014, p. 10).

Retornamos, por fim, ao sentido de empoderamento de Freire (1980). Às mulheres, minorias sociais em função de gênero, a consciência de um “nós” é inescapável. Ainda que algumas consigam superar as barreiras sociais para alcançarem sua autorrealização, muitas não encontram saída de seus lugares subalternizados, seja pela raça, pela condição socioeconômica, ou seja por situações de violências física ou psicológica. O olhar para o coletivo, assim, é a percepção de que as estruturas de desigualdade persistem a despeito de algumas tentativas bem-sucedidas de rompimento com a lógica do machismo estrutural. Notamos essa situação ao observar o que aconteceu com C3GRADGF que, ao olhar para sua mãe, descobriu que ela “estaria numa posição muito melhor se ela pudesse ter aprendido a ler e escrever”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de se ressaltar que a luta dessas mulheres não pode ser tratada por um viés romântico. Isso ocorre porque muitos dos problemas e empecilhos relatados por elas, no decorrer das suas narrativas de vida e das trajetórias como estudantes, são decorrentes do modelo de sociedade vigente brasileiro, que é excludente em relação às pessoas de menor condição socioeconômica, relegando aos pobres os lugares, funções e papéis subalternizados, privando-os de direitos básicos, como saúde e educação, por exemplo. Isso fica claro, principalmente, na discrepância observada quando comparamos a entrevista de C19GRADGF com a de C3GRADGF e C11GRADGF, por exemplo. A primeira, mais jovem e aparentemente com uma situação financeira melhor, tem um marido que faz graduação na UFMG e a incentiva a estudar, mesmo com as dificuldades de conciliar o cuidado da casa e dos filhos com os estudos. Além disso, ela sonha com a mudança da família para o exterior e incentiva seus filhos a sonhar junto. Enquanto isso, C11GRADGF e C3GRADGF relatam a batalha para chegar até os estudos e a origem humilde de suas famílias, e falam em mudanças sociais, possíveis por meio da alfabetização e da escolaridade.

Ainda assim, as entrevistadas revelam semelhanças em seus discursos: a) ao fazer emergir o ethos de resistência, b) ao não aceitar a condição imposta a elas pelo imaginário social vigente da maternidade, além da c) luta, busca e desejo por

mudanças social e econômica em suas vidas por intermédio da educação. Em um país em que a educação fora proibida para as mulheres por muito tempo, e acessível a partir da liberação apenas às mulheres da alta classe brasileira, as narrativas de vida das mães estudantes do CEFET-MG confirmam que muitos imaginários sociais ainda persistem, como o que relega às mães o papel de estudante, juntamente com a falácia de “instinto maternal” e a imposição do cuidado da casa e dos filhos primordialmente às mulheres, mesmo após tantas conquistas e direitos. Notamos que essa é uma realidade que permeia o cotidiano de muitas mulheres do país, principalmente as de baixa renda. Evidência disso é que nenhuma delas menciona os pais de seus filhos quando o assunto é a divisão do cuidado deles ou dos trabalhos da casa. C2GRADGF, inclusive, é cobrada pelo ex-marido em relação a esse papel de olhar pelos filhos, quando menciona a vontade de voltar a estudar. Isso também fica visível no caso de C11GRADGF, já que a entrevistada relata que o papel de cuidado dos filhos é relegado a outras mulheres.

Interessante notar, ainda, a emergência do ethos de empoderamento na fala das duas estudantes do CEFET-MG com narrativa de vida semelhante no que se refere às origens, o trabalho e o contato com os estudos. C11GRADGF e C3GRADGF, ambas filhas de analfabetos e naturais de regiões mais carentes, relatam o sonho de estudar, e as inúmeras desistências da vida escolar, devido aos trabalhos “em casa de família” — ambas com início ainda muito jovens. É na convivência com essas famílias que acontece nelas o despertar de consciência sobre o poder transformador da educação. É com essa consciência — ainda da condição social na qual se encontravam — que percebemos mais fortemente o empoderamento, que elas pensam não somente no âmbito individual de suas vidas, mas também no coletivo, ao refletirem sobre a educação na vida de seus filhos e a ampliação das possibilidades na condição das pessoas analfabetas das regiões de onde são naturais. Não por acaso, elas escolhem uma graduação que as fará professoras. Trata-se, portanto, do que Berth (2018) chama de “contraposição fortalecida ao movimento dominante”, em que essas mulheres não aceitam a condição social e econômica imposta a elas, e buscam, por meio da educação, mudanças sociais individual e coletiva.

Mais do que isso, e pensando aqui em uma “autoanálise” — se considerarmos que o fazer a entrevista e transcrever essas narrativas fazem parte de um trabalho do grupo de pesquisa *Narrar-se*, do qual fazemos parte, — é pertinente enfatizar o fato de que perguntas como “Como você concilia trabalho, casa, filhos e estudos?” foram feitas às mulheres mães. Tais indagações, no entanto, não aconteceram em entrevistas dos estudantes homens do CEFET-MG que se disseram pais, o que por si só já evidencia os imaginários e papéis sociais impostos à mulher pelo modelo de sociedade patriarcal vigente no Brasil. Os cuidados da casa e dos filhos são vinculados à mulher de uma forma tão naturalizada e enraizada na vida em família brasileira, que somos também nós, pesquisadores e analistas do discurso,

preocupados com a desconstrução de imaginários ligados às questões do gênero e a situação da mulher no país, atravessados por esses discursos de forma a reproduzi-los em alguns momentos, sem nos darmos conta disso.

Além dos pontos até aqui apresentados, é importante ressaltar que este trabalho não esgota as possibilidades analíticas desse corpus de pesquisa, porque se trata de narrativas complexas de vida sobre as quais muito pode ser dito e empreendido, dependendo da formação discursiva de cada analista. Além do viés aqui escolhido, as entrevistas poderiam, por exemplo, ser analisadas apresentando como ponto de partida uma análise histórica sobre o papel social da mulher no Brasil e o acesso à educação, com fortes embasamentos no feminismo brasileiro. Ressaltamos, portanto, a relevância da temática, que pode servir como exemplo dos caminhos que ainda estão sendo desbravados no país por muitas mulheres, ou apontar possibilidades para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *Ethos*. In: CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2003.

_____. (Auto)biografía, memória e história. In: *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Dossier “Testimonio”: Debates Y Desafíos desde América Latina. nº 1. mar, 2014, p. 68-81.

BADINTER, E. *Le conflit: la femme et la mère*. Paris: Flammarion, 2010.

BEAUVOIR, S. de. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERTH, J. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramentos, 2018.

BIROLI, F. O público e o privado. In: MIGUEL, L. F; BIROLI, F. *Feminismo e Política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. *Feminismo e Política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARAUDEAU, P. Os Estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. SILVA, A. L.; ANGRISANO, R. M. (Trad.). In: *Fortaleza: Entrepalavras*, v.7, jan./jun, 2017, p. 571 -591.

_____. Papéis. In: CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2014.

CORRÊA, L. G. *Mães cuidam, pais brincam: normas, valores e papéis na publicidade*

de homenagem. 2011. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAFI-8U4JXZ/tese_laura_guimaraes_correa_ppgcom.pdf?sequence=1>. Acesso em 02 nov. 2016.

FRAGOSO, Sueli; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de Pesquisa para Internet*. 2ed. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

FORNA, A. *Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FRANÇA, J. L; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FRASER, Nancy. Políticas Feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In BRUSCHINI, Cristina e UNBEHAUM, Sandra G. (Org). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC; Ed. 34, 2002, p. 59-78.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

Gadamer (1977), apud ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GREGOLIN, M. do R. V. A *Análise do Discurso: conceitos e aplicações*. ALFA: Revista de Linguística, v. 39, 1995, p. 13-21. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107724/ISSN1981-5794-1995-39-13-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 17 jun. 2019.

MAINGUENEAU, D. A noção de ethos discursivo. In: MOTTA, A. R; SALGADO, L. *Ethos Discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Ethos, cenografia, incorporação*. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. *Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100007>. Porto Alegre, 2006. Acesso em jul. 2016.

SAFFIOTI, H. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, J. M. da. *O lugar do pai: uma construção imaginária*. São Paulo: Annablume, 2010.

A NARRATIVA DE VIDA PODE SER ENTENDIDA COMO UMA
TENTATIVA DE RECONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE?

Lizainny Queiróz

INTRODUÇÃO

A questão central deste estudo é discutir como a identidade do locutor apresentada por meio de um relato de vida, como sujeito social, colabora para influenciar a percepção de si, de sua trajetória e do interlocutor, partindo do pressuposto de que o social constitui a linguagem ao mesmo tempo em que a linguagem constitui o social.

Para que o ato de linguagem seja efetivado, consideramos esse processo como um jogo dentro de uma “relação contratual” (CHARAUDEAU, 2001, p. 30). O sujeito não é totalmente autônomo, compõe-se por sua individualidade e pelo coletivo, e recebe interferências ideológicas que influenciam seu comportamento discursivo (CHARAUDEAU, 2001).

Neste texto, apresentamos, inicialmente, uma breve reflexão sobre a Teoria Semiolinguística dos Sujeitos da Linguagem, de Charaudeau e, em seguida, expomos o corpus e, por último, abordamos a identidade a partir das perspectivas sociológica e discursiva. Por fim, traçamos as considerações finais.

A LINGUAGEM COMO DISCURSO

A linguagem se expressa por meio de modalidades, como a fala, a imagem ou o gesto. Em qualquer uma delas surge um tipo de linguagem em que se pode analisar o recurso discursivo.

O termo discurso adotado neste texto prescinde de uma definição dos sujeitos que tomam lugar no ato de linguagem. Tampouco negligencia a dimensão psicossocial e as condições de produção dos discursos; pelo contrário, a Semiolinguística considera e sistematiza os projetos de fala dos sujeitos que discursivamente se constroem (CHARAUDEAU, 2006).

Para Charaudeau, a questão principal do discurso demanda uma definição dos sujeitos participantes do ato de linguagem. Portanto, o discurso deve extrapolar a expressão verbal da linguagem, ultrapassando “os códigos de manifestação languageira na medida em que é o lugar da encenação da significação” (CHARAUDEAU, 2001, p. 24).

De acordo com as finalidades, podemos empregar mais de um código semiológico.

Ressalta-se ainda que não se deve confundir o discurso com o texto, visto que este é o que representa a materialidade ou a consequência da encenação do ato de linguagem. O ato de linguagem não é apenas um ato de comunicação, nem tampouco o efeito de um duplo processo simétrico entre os interlocutores, pressupõe um jogo entre os implícitos e explícitos (CHARAUDEAU, 2001).

A constituição dos sujeitos no discurso frente às práticas discursivas é um processo de transformação e mudanças constantes. Hall explica que: “apesar dos seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado

de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade” (Hall, 2006, p. 41). Em outra obra denominada “Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais” de 2014, Hall expõe que a linguagem e os códigos simbólicos têm participação na concreta construção das identidades (HALL, 2014).

Assim, a identidade torna-se fruto da interiorização de uma construção social, que tem alcançado diversas nuances ao longo da história. Varia de acordo com o modelo de organização da sociedade e das características necessárias à funcionalidade do sistema, com suas formas culturais específicas ou casuais. Ela responde às solicitações de um sistema social que a cria, recria e formata, na vida diária. Nesse contexto, a cultura espelha uma visão de mundo, de crenças e valores, estereótipos e práticas sociais que autorizam a uma pessoa se relacionar consigo própria, com os outros e com a sociedade, em geral. Por isso, é tão importante o estudo das narrativas autobiográficas, pois elas consideram os saberes prévios, operam com os relatos das experiências, das histórias de vida e das memórias e o papel da subjetividade.

Este trabalho se propõe a identificar alguns elementos que contribuem para o processo de formação da identidade sociodiscursiva do estudante de Letras, bem como os fatores que condicionam essa aprendizagem. De acordo com Antônio da Costa Ciampa (1993), precursor dos estudos sobre identidade como categoria da Psicologia Social, o interesse pelos conceitos de identidades advém da curiosidade pela singularidade, pois “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história [...] um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais” (CIAMPA, 1993, p.127).

CORPUS

Para este estudo de caso, foi escolhida a entrevista de uma aluna do CEFET-MG, que será identificada por meio de um código, como forma de preservar sua identidade. Ela traz como tema a trajetória escolar, que pode ser subdividida em: a) histórico- familiar: estrutura, apoio e influência no processo ensino-aprendizagem; b) vida escolar: modelos de escola, dificuldades, transição do ensino médio para a graduação, interrupção dos estudos; c) o trabalho: como professora; d) CEFET-MG: impressão sobre a Instituição e expectativa sobre o curso de Letras; e) relação entre vida, trabalho, estudo; f) perspectivas e objetivos futuros.

A entrevistada C14GRA06F¹ é graduada em História, por uma faculdade particular, leciona para o ensino médio na rede estadual. É a sétima de dez filhos e nasceu gêmea com a irmã, que é formada em Ciências Contábeis. Desses dez irmãos, seis são graduados em nível superior. Como C14GRA06F tinha dificuldades em Matemática e na área da Saúde, conforme expôs na entrevista, “não era a minha praia”, restou-lhe a área de Humanas, que sempre a fascinou. C14GRA06F

¹ Para preservar a identidade da entrevistada, usamos o código C14GRA06F.

relata que o mesmo apoio que teve dos pais ela repassa para os sobrinhos, uma vez que não tem filhos.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta, utiliza-se de um roteiro previamente elaborado com perguntas principais sobre determinado assunto, buscando responder a elas: “Como?”, “O quê?”, “Quem?”, “Por quê?” e “Quando?”, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, por meio do diálogo entre o entrevistado e o pesquisador. A entrevista semiestruturada respeita o tempo do entrevistado, deixando que a conversa siga da forma mais natural possível, ao mesmo tempo em que pode fazer emergir informações de forma espontânea, já que as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2012).

No caso presente, a entrevista constava apenas de um roteiro com questões básicas de perguntas, que iam sendo complementadas pelos assuntos que surgiam, próprias às circunstâncias do momento.

AS QUESTÕES DAS IDENTIDADES

Os processos identitários alcançam elementos de contexto e conceituais requerendo, na qualidade de categoria de análise, que sejam vistos como uma construção social, caracterizada por diferentes sentidos. Neste trabalho, abordamos a identidade a partir das perspectivas: sociológica e discursiva. Para tanto, utilizamos entre outros trabalhos os de Stuart Hall e os de Charaudeau.

Segundo a perspectiva Sociológica de Hall (2014), o sujeito se identifica com um determinado período de tempo de sua vida, devido às posições e aos papéis sociais que ele ocupa na época. Diferentemente da perspectiva de Charaudeau (2001), pois, nesta, a identidade é discursiva e relaciona-se tanto com o sujeito enunciador quanto com o sujeito destinatário.

De acordo com Charaudeau (2001), em um ato de linguagem, existem quatro sujeitos: a) os sujeitos do dizer (EU enunciador e TU destinatário); b) os sujeitos do fazer (EU comunicante e TU interpretante). Dessarte, o ato de linguagem contém um circuito interno, que equivale aos sujeitos do dizer ou seres de fala, e um circuito externo, que condiz aos sujeitos do fazer, ou seres agentes, segundo o quadro seguinte:

Figura 1: Ato de linguagem.



Fonte: CHARAUDEAU 2008, p. 52.

O Sujeito comunicante ou enunciador (EUc) é o parceiro que possui a iniciativa no processo de interpretação. Ele tem um propósito e para atingi-lo utiliza a linguagem a partir de estratégias e contratos de fala. Nesse processo, surge o sujeito enunciador (EUe), que é uma imagem produzida tanto pelo EUc como pelo sujeito interpretante (TUi (aquele que interpreta o que foi enunciado)), que conjectura sobre a intencionalidade do EU comunicante. Ambos são seres de fala, reais e que se distribuem no circuito interno do dizer, interagindo diretamente. Do outro lado do quadro, e do processo comunicacional, encontram-se o TU destinatário (TUD) e o TU interpretante (TUi), ambos são personagens criadas, sendo que o primeiro corresponde ao destinatário ideal. O TUD é uma hipótese de interlocutor do EUc, que pode ou não ser confirmada, conforme o êxito da comunicação. Ainda existe o quarto sujeito, que é o TU interpretante (TUi), instaurado pelo processo interpretativo e que foge ao controle do EUc. Para ocorrer essa interação, é imprescindível firmar-se uma relação contratual entre os sujeitos e, para tanto, é necessário o encontro entre parceiros, que se reconheçam e estabeleçam uma relação recíproca na construção de sentidos, que somente advém na interação, se houver saberes comuns compartilhados entre os sujeitos comunicantes sobre um determinado objeto, evento ou situação (CHARAUDEAU, 2001).

Nesta análise, percebe-se a materialização da identidade da entrevistada C14GRA06F³ por meio da enunciação que ela profere. Os discursos produzidos por ela remetem não apenas ao próprio fato relatado, mas também a outros discursos. Ao contar sua vida, logo no excerto n.1, a seguir, a colaboradora exemplifica o conceito de “posições” ao se situar no tempo e no espaço: “[...] é tão curioso porque nos anos 90 né, você tinha Científico, Magistério e Contabilidade, eu fiz

Contabilidade, ou seja, acho que a matemática é mais um tabu que eu criei, uma resistência tão grande, que eu falei que era um bicho de sete cabeças, e não era, eu fiz Contabilidade, Matemática Financeira, fiz estágio em Contabilidade, enfim, eu sou técnico em Contabilidade, então são, é, por isso que eu falo, o professor às vezes cria, a matemática é um bicho de sete cabeças e não é”.

A entrevistada vai relatando sua vivência escolar em um período no Brasil em que se preconizava uma educação tecnicista, implementada pela Lei 5692/71. Foi uma época caracterizada por um contexto político-social de violência institucionalizada, composto de uma realidade autoritária infligida pela ditadura militar e pelos setores civis. Na escola, a relação professor e aluno se desenvolvia pelo autoritarismo daquele sobre este. Nesse período, o termo disciplina era apresentado com dois significados: como disciplina escolar e como controle disciplinar. No segundo caso, era um mecanismo usado pelo poder para controlar e gerir a vida das pessoas por meio da vigilância e do exercício de poder. Havia uma convergência na promoção de um ideário cívico-religioso. O silêncio e o respeito em classe eram impostos pelo docente com riscos de punições.

Como alguém que viveu em uma época em que o ensino como instrumento de se fazer política não foi priorizado, a entrevistada apreendeu uma situação que a fez se conformar aos papéis sociais definidos. Os alunos de ontem, incluindo a entrevistada, são os adultos de hoje que vivem os resquícios da ditadura, visto que alguns modelos conceitual e social ainda permanecem subjacentes, porém, agora, envoltos em uma estrutura mercadológica mais agressiva. A entrevistada reconhece bem esse contexto e fala sobre ele no excerto n. 2, a seguir: “Na educação básica né, essa formação, eu sou uma geração dos anos oitenta, dos anos setenta, final da ditadura militar, então você, a gente tem aí o que, uma forma de ensinar em que o professor, é, é uma figura na qual se tem esse respeito, essa relação aluno-professor é muito distante, o professor mestre é o detentor do conhecimento e, não que isso seja negativo, né, mas a partir daí então essa escola hoje do século XXI.... A escola de hoje não tem a ditadura militar ditando as regras”.²

Esse cenário vivenciado pela enunciativa pressiona a atual professora a lembrar-se do conceito de sala de aula tradicional, considerada, para muitos docentes, como metodologia mais eficaz. Conduta esta difícil de ser aplicada hoje em dia, já que o mundo está vivendo mudanças progressivas e existem modelos mais disruptivos. O professor vem sofrendo para mudar, mesmo quando não muda do seu lugar de “único detentor do saber” dentro da escola. Trabalhar com modelos flexíveis, com desafios e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje, porém difícil para quem vivenciou um modelo diferente, como a entrevistada, que traz na mente a ideia distorcida de que aquele modelo funcionava. Nas suas representações sociais

² O trabalho foi organizado usando fragmentos da entrevista que C14GRA06F deu ao Grupo de pesquisa *Narrar-se*, do CEFET-MG.

acerca do que é ser “bom professor” ou “bom aluno”, estes dois atores ocupam um lugar atravessado pelo autoritarismo, que faculta desdobramentos considerados favoráveis ao êxito daquele tipo de educação.

A identidade é um conceito que comporta duas dimensões: a primeira está ligada à construção da subjetividade individual e a segunda aos processos identificatórios dos indivíduos com os grupos sociais a que pertencem ou a que desejam pertencer. É evidente que ambas as dimensões estão intrinsecamente relacionadas, visto que a subjetividade individual sempre acontece em relação ao Outro, por meio de um processo de identificação/ desidentificação, construído socialmente (HALL, 2014). Esse processo também ocorre por meio dos marcadores sociais, isto é, sinais passados explícito ou implicitamente por alguém, a partir dos quais é possível fazer aferições sobre gênero, gestos, linguagem, classe social, econômica, etc., à qual aquele indivíduo pertence e está sendo orientado pelos marcadores, que, em certo sentido, instituem limites por meio dos quais os sujeitos constroem suas identidades, incidindo assim na sua produção. Nesse contexto, na condição de sujeito, reconhecem-se os traços em comum ou em contraste com os demais (SILVA, 2008).

O excerto n.2 leva-nos a refletir sobre as inúmeras determinações cultural e econômica que se encontram subjacentes na constituição identitária da formação das subjetividades. O processo identitário ganha elementos de autonomia no momento juvenil, quando, fisiologicamente, o sujeito adquire reprodução, e o cérebro amplia exponencialmente sua capacidade sináptica. É preciso considerar relevante a atenção às relações geracionais que apresentam diferenças e paridades, como: de autoridade, visão de mundo, limites comportamentais e outros que influenciam, direta e indiretamente os sujeitos.

Para entendermos como uma geração se diferencia da outra, é necessário que reconheçamos como cada uma delas é formada com um conjunto de crenças, valores e prioridades, isto é, paradigmas causais da época. Portanto, é necessário vê-las sob um ponto de vista sociocognitivo-cultural. Como evento social, as gerações trazem em comum as ações, as condutas e as situações observadas em certas sociedades ou grupos em um dado momento histórico próprio.

Nessa perspectiva, a entrevistada, em sua singularidade, orientada pelos fenômenos coletivo e social que vivenciou, explica seu sentimento de pertencimento aos grupos sociais que a influenciaram, como os da família e dos amigos. A enunciativa reflete sobre as diferenças geracionais entre ela e seus alunos, avaliando-as. Ela realiza uma autocrítica em relação à sua geração, e também destaca os pontos positivos da atual.

No excerto n.3, a seguir, ela nos relata sobre esse processo de constituição identitária da seguinte maneira: “[...]os jovens, eles estão inseridos em outro contexto, esse contexto também, eu falo em questão de família, e tudo isso muda o comportamento, ainda bem que mudou. Eu estou dizendo que a minha geração

foi melhor e mais bem sucedida, não, há pontos que eu digo que eu vejo como positivo, e ao mesmo tempo eu faço uma crítica ao jovem da minha época, né? e o que que se perdeu nessa educação, é, eu vou fazer aqui uma crítica em que o jovem hoje ele vê muito a oportunidade,[...]” .

Nesse relato do excerto n.3, percebemos como o ser humano é essencialmente um ser cultural que sofre diversas influências culturais e socioeconômicas. A influência da avaliação positiva feita pelos pais da entrevistada, que eram mais compreensivos, tolerantes, davam-lhe liberdade de expressão, escolhas profissional e sexual, (o que era impensável há alguns anos), muito contribuiu para a percepção de mundo da entrevistada.

Contudo, a Educação do século XXI é herdeira das mudanças que começaram no século XX, e os professores de hoje frequentaram a escola anterior, por isso eles deslizam entre os valores das duas épocas (GATTI; BARRETO, 2009). Atualmente, os professores lidam com jovens que estão formando suas personalidades em um mundo veloz, com ausência de espaço para a espera e o amadurecimento. Estes alunos acumulam atributos diversos e, por vezes, conflitantes. Isso acaba não sendo compreendido em sala de aula e alguns, como a entrevistada, entendem tal atitude como um desperdício de oportunidades.

O mundo mudou, a população cresceu, por isso, houve maior inclusão de pessoas que, antes, sequer pensavam em frequentar escola em décadas passadas. Consequentemente, também mudou o perfil dos alunos e a expectativa que esse novo público alimenta sobre a escolarização (CHARLOT, 2005). É importante considerar que a escola não registra de maneira mecânica as diferenças sociais, “ela transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares, mas não de forma determinada” (CHARLOT, 2005, p. 80). A instituição escamoteia essa questão, com o discurso de possibilidades de um futuro melhor tanto para o jovem das camadas populares quanto para os de famílias favorecidas (CHARLOT, 2005).

A perspectiva da entrevistada, como um sujeito de transição entre os dois modelos revela também a determinação desse contexto. É exatamente essa população que se encontra inserida no ambiente escolar, no qual a enunciativa trabalha, que, por questões diversas, detém os altos índices de reprovação, a qual provoca atrasos na vida escolar e, consequentemente, altos índices de evasão nos anos finais dos ensinos fundamental e médio.

Segundo o IBGE (2016), metade dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola abandonou a sala de aula ainda no ensino fundamental. Perante esse fato social concreto, tais jovens não figuram entre os altos índices de reprovação escolar no Brasil. Assim sendo, é necessário compreender como esse jovem quer e pensa que estará melhor preparado para o futuro. Este, sem dúvidas, é um longo processo de interlocução, de argumentação lógica, até conseguir levá-lo a internalizar a necessidade proeminente de um ensino de qualidade. A concepção de cidadania plena requer a adaptação para essa clientela. O conflito que esse impasse levanta

pode ser observado na fala da enunciativa ao exercer, hoje, o papel de professora, no excerto n. 4, a seguir: “[...]quando você reprovava um aluno tinha uma educação elitista, ou seja, se eu não tivesse competência eu não ia frequentar uma escola pública, então, eu sou de uma geração que pra eu fazer o ensino médio tinha uma prova de seleção,[...] o ensino médio era pra poucos [...] hoje, essa vaga ela é automática, isso eu vejo como positivo. [...] e o discurso que se tem hoje quando eu não reprovoo o aluno eu não tomo uma educação elitista, mas eu questiono é uma educação excludente, excludente porque, se eu não preparo o jovem, é, só, é, com conhecimento, com estudo da gramática. Aonde está a qualidade do ensinamento?”

O binômio elitismo e exclusão sempre existiu na educação do Brasil. Com a democratização do ensino, a qualidade educacional migrou-se das escolas públicas para os sistemas particulares de ensino (FERREIRA JR., 2010). Assim, deu-se, ao pobre, escola para estudar, mas, simultaneamente, retirou-lhe a educação que transforma. A educação oferecida para as elites é uma e para as camadas mais populares, outra. Portanto, enquanto existir esse dualismo, a educação continuará excludente, e a escola será tão-somente reprodutora da histórica da divisão social da sociedade capitalista (DUARTE ; SAVIANI, 2012).

A enunciativa C14GRA06F compara as determinações institucionais do passado com as atuais que impactaram e impactam a formação das identidades do jovem e do discente. Ela menciona a educação elitista que atribui o traço de incompetência ao aluno que não consegue ser aprovado. Por essa avaliação e por meio da memória discursiva dela, podem-se enumerar diversos enunciados e termos que contribuíam para a caracterização negativa desse jovem que era reprovado, tais como: *mau aluno*, *atrasado*, entre outros. No mesmo trecho do excerto n. 4, a colaboradora avalia que, apesar da implementação de um sistema de ensino democrático, inclusivo; os alunos saem, em verdade, mal preparados da escola, devido à falta de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em diversos momentos da narrativa, é possível observar subjacente o conceito de identidade proposto por Hall, que abrange a noção de deslocamento. Para este autor, “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.” (HALL, 2006, p. 13).

Dessarte, a identidade é construída por deslocamentos, mediante a participação e o sentimento de pertencimento do sujeito no espaço que ele ocupa no momento. O que acontece com esses alunos que vão para a escola pública das camadas mais desfavorecidas da população brasileira, é que, na maioria das vezes, eles não se sentem pertencentes ao espaço físico e às práticas escolares. Nada daquilo faz muito sentido para eles. A linguagem e os pontos de vista são diferentes e distantes. A ideia de futuro deles não é a mesma preconizada pela ideologia dominante da escola, que é iminentemente excludente e capitalista.

Portanto, se os sujeitos são resultados de experiências pessoais em diferentes acontecimentos vividos e de processos de mudanças contínuas, torna-se muito difícil pensar em sujeitos completamente livres do contexto. É preferível falar de sujeitos ativos que se tornam submetidos a determinados papéis, que, com o tempo, passam a fazer parte de sua identidade.

Parece que esse tema incomoda a entrevistada quando ela fala dessa questão no excerto n.5, conforme exposto a seguir: “ [...]vou pensar assim, hoje eu sou professora eu estou na posição diferente [...], eu vou resgatar minha memória enquanto estudante, e há momentos em que eu tenho é, situações com os meus alunos de enfrentamento que me chocam um pouco e me assustam. Mas ao mesmo tempo, eu começo a refletir um outro lado da questão, eu estou em outro contexto”.

A sociedade legítima e padroniza as formas, buscando adaptar e condicionar o indivíduo às estruturas anteriores ao seu nascimento. Por isso, as estruturas do pensamento, dos comportamentos e dos sentimentos passam despercebidas como oriundas de uma anterioridade, bem como sendo exteriores ao processo de socialização. Este processo de condicionamento é relatado pela entrevistada, quando ela fala da dificuldade por parte do docente de compreender e de se posicionar em relação às gerações contemporâneas e suas reverberações no âmbito educacional.

De acordo com Hall (2016), as transformações ocorridas ao longo do século XX levaram o indivíduo a um processo de deslocamentos social, cultural e de si mesmo. Para o autor, o sujeito pode assumir diferentes identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, em determinados momentos. Existem identidades internas contraditórias, que levam a diferentes direções, de tal maneira que as identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006). A separação dos espaços de atuação entre público e privado trouxe consequências que são experienciadas por todos atualmente.

No excerto n.6, a seguir, ao relatar a rotina de sua vida, esse lugar dos múltiplos deslocamentos identitários pelo qual passa nossa colaboradora fica bem ilustrado: “ É uma dinâmica bem louca né, porque eu preciso é, cumprir o meu papel profissional né?, que é lecionar, ao mesmo tempo é, ao mesmo tempo eu tenho que dar conta das coisas lá do CEFET, vida pessoal, mas mesmo com toda essa loucura diária eu me sinto feliz, com condições de poder me realizar como pessoa”.

Quando a entrevistada relata a trajetória dela, alguns elementos comuns podem ser identificados, tais como: afinidade com a atividade docente, a consciência da necessidade da preparação pedagógica e os diferentes papéis vividos ao longo da vida. Mesmo com a existência de outros fatores de influência, como a dupla jornada escola-família-trabalho que pode ser desgastante, a enunciativa ainda é muito entusiasmada com sua formação, e reconhece que é preciso um esforço muito grande para conciliar tudo e não desistir da escola. Como se observa nesse caso, além do grande desafio, que

é estudar e, ao mesmo tempo trabalhar, podemos inferir que a enunciadora recorre aos finais de semana, e, muitas vezes, a altas horas da madrugada para se adaptar à vida acadêmica, e não se prejudicar ao longo dessa jornada. Ela enfrenta as dificuldades e demonstra que, apesar delas, está se tornando cada mais confiante em sua escolha.

Como podemos perceber, as identidades são vivenciadas como um fenômeno social dinâmico, conforme propôs Stuart Hall, tanto em 2006 como em 2014, ao fazer a reflexão de que, como o indivíduo constrói a identidade ao longo de sua vida, por meio dos elementos culturais adquiridos por intermédio da herança cultural; a identidade atribui, portanto, diferenças entre os seres humanos, pois ela se evidencia a partir da consciência da diferença e do contraste do outro, como veremos adiante.

A IDENTIDADE EM HALL

De acordo com Hall (2006/2014), a construção do conceito de identidade contém implícita e estruturalmente a ideia da diferença. Para o autor, essa identidade se constrói justamente em relação a partir da negação do que é próprio na identidade do outro, ou seja, pela alteridade. Aquilo que é desigual, antagônico e estranho é fortalecido ou reforçado por elementos expressivos da identidade em questão. Esse jogo de contraposições possui assimetrias de poder e processos de exclusão/ inclusão (quem é igual a mim ou diferente de mim?). As identidades ou posições de sujeito são discursivamente constituídas e os sujeitos são convocados a assumir tais posições nos discursos que proferem. Alguns indivíduos se instalam nessas posições e temem o deslocamento ou lutam contra elas.

No excerto n. 7, a seguir, ao ressaltar suas lutas para estudar, percebe-se que, na qualidade de sujeito, a enunciadora reconhece a exterioridade de suas dificuldades, mas, devido a sua determinação, ela busca a superação em si mesma: “[...]a matemática, era um desafio meu enquanto estudante, mas a cada ano eu me empenhava, eu corria atrás, eu precisava, eu precisava ter 60 pra passar então eu vou ter 60 né. Então assim, eu não deixei que a disciplina matemática falasse assim você não é capaz.[...] Já eu achava que não eu ia dar conta (rs),[...] a Graduação é totalmente diferente da Educação básica, é uma autonomia nos estudos que é assustador, mas, [...] fui percebendo que eu tinha capacidade e que o desafio era necessário para que eu amadurecesse e chegasse ao meu objetivo. Então, como eu disse, além do financeiro, o próprio é, desenvolvimento acadêmico, o conhecer, executar as atividades acadêmicas. [...]. Então, eu sou de uma geração, que a educação é excludente, é elitista, mas hoje eu frequento o CEFET, faço, tenho uma segunda graduação[...]”.

A fala da colaboradora C14GRA06F, no excerto n. 7, evidencia que ela busca se (re) inscrever na inter-relação entre sujeito-história, que se manifesta e revela uma mudança de posição, porque ela está se desconstruindo e se reconstruindo no processo de subjetivação de vida. O relato dela pode ser considerado exemplo de espaço de ressignificação discursiva e mostra como os sentidos se repetem e se deslocam para outros lugares. No caso da enunciadora, esse olhar adiante significa a segunda graduação no CEFET-MG. Tal situação é passível de ser identificada pelo fato de ela relatar que obteve contatos prévios com outros saberes em seu processo estudantil, durante a formação na primeira graduação em História. Agora, de acordo com C14GRA06F, “é preciso desconstruir-se do antigo conhecimento para adentrar o novo, oriundo do Curso de Letras.” Identifica-se este movimento como um processo de subjetivação pois, ao começar do zero, e entrar novamente para outra graduação, a enunciadora traça a mudança de caminho, para buscar uma nova posição na vida profissional.

No livro *The “work of representation”*, Hall (2016) estuda as representações. O autor explica que é por meio delas que se concede significado às pessoas, aos objetos e aos eventos. Isso ocorre em função de uma estrutura interpretativa inerente ao sujeito. Ao analisar o conceito de representação, este autor lembra que os significados culturais têm efeitos reais, regulam as práticas sociais que fazem parte da própria identidade, por causa da sensação de pertencimento. Hall (2016) explica ainda que os sinais possuem significados compartilhados e representam os conceitos, ideias e sentimentos para que as demais pessoas possam decodificar e interpretar de forma semelhante. Nesse contexto, as linguagens atuam como um sistema de representação.

Portanto, é possível concluir que o conceito de representação social busca se referenciar em um mecanismo que visa dar sentido à realidade, significar o real em signos e elaborar saberes, os quais, por sua vez, se assentam na memória coletiva; constituindo, assim, os imaginários sociais de um dado grupo social. Com as discussões voltadas aos processos identitários, percebemos, de imediato, o entrecruzamento das noções de sujeito(s), identidade(s) e representações sociais, assumindo o conceito de identidade como uma construção histórica e social formada e transformada continuamente em relação às maneiras como os sujeitos são representados nos sistemas culturais (HALL, 2006).

Talvez, por isso, Hall (2000) enfatize mais o processo de identificação que o da identidade. O autor usa o termo identidade para significar o ponto de encontro ou de sutura, entre, por um lado, os discursos e, por outro, as práticas. Uma sutura eficaz para a posição de sujeito deverá ser considerada como uma articulação e não como um procedimento unilateral (HALL, 2006).

Em termos escolares, observa-se que as representações passam a ser distintas em função de diversas expectativas e de valorações construídas ao longo das experiências individuais no ambiente educacional, como a concepção dos

professores; a importância familiar que se atribui à instituição; as projeções dos alunos quanto ao significado da escola para seu presente e futuro; as atitudes e sentimento de pertencimento de cada um em relação a essa instituição e outras possibilidades.

A entrevistada C14GRA06F, no excerto n.8, a seguir, ao contar sobre suas lutas contra as desigualdades sociais e suas buscas por oportunidades, mostra como ela conseguiu superar os discursos e as práticas sociais preconceituosas e assumir seu lugar na condição de sujeito social: “[...] eu sou de uma geração dos anos oitenta em que as faculdades que nós tínhamos eram pouquíssimas, tinha a FEDERAL, a PUC, Newton Paiva, [...] eu em momento algum desisti do meu sonho que era fazer a graduação. Bom, até que depois de três anos de tentativa eu decidi parar e comecei a trabalhar, e durante, depois de quase dez anos formada (ensino médio), eu resolvi voltar a estudar, e aí o que eu fiz, fiz um ano de cursinho preparatório, que era até o pré-vestibular UFMG né?, com custo mais acessível [...] tentei Puc, tentei federal e tentei uma faculdade nova, na qual eu consegui me ingressar e fiz meu curso de História, [...] no meio do caminho pintou mais uma vez a dificuldade de concluir o meu curso, e eu pensei, se eu parar agora eu nunca vou voltar porque o financeiro sempre vai ser um problema. Então, veio a questão do FIES, aí eu corri atrás do FIES e enfim consegui concluir a minha Graduação”.

Ao oferecer uma abordagem sobre a identidade, Hall (2006) lembra que a identificação é construída e incompleta. A entrevistada explica esse ponto de vista ao dizer: “Eu acho que ninguém está pronto. Por mais que uma formação que eu tenha (sic), a cada contexto você aprende né?”. Visto dessa forma, a identidade não está concluída, pelo contrário, está em constante renegociação, e as situações interativas são o fundamento para esse processo de renegociação.

No excerto n.9, a seguir, a enunciadora relata que, ao exercer o papel de professora, procura estimular os alunos a empreenderem um processo de ascensão ao conhecimento, de busca de referências identitárias por meio da aquisição de conhecimentos, como podemos observar: “olha, você tem capacidade, então você não precisa o tempo todo, é, ganhar ponto”, digo entre aspas, “mas você precisa, é, almejar esse conhecimento”, não é, o que me, como que eu posso dizer, o meu conflito hoje entre educação elitista e excludente é esse”.

A prática pedagógica exercida pela enunciadora parece contribuir para impulsionar um processo dinâmico de transformação e de autoconstrução que se manifesta à medida que os participantes vão se projetando nos outros. Se os alunos dela agissem como ela propunha, eles estariam se colocando de maneira diferente em relação a sua própria identidade de origem e da dos demais companheiros. Para Charaudeau, nesse contexto, o “eu” é entendido como um ser que se relaciona, é móvel e se redefine continuamente como resposta a uma dinâmica social (CHARAUDEAU, 2008).

Ao contar as histórias, o sujeito se situa em relação a si mesmo e às suas crenças e a seus valores; desse modo, constrói sua identidade e, conseqüentemente, a realidade. Ele sinaliza essa construção, em seu relato, no excerto n. 10, a seguir: “[...] hoje sou professora de História, né? eu tomei bomba, eu tomei bomba (rs) em matemática, a matemática me fez sentir péssima aluna, mas é, fiz meu esforço enquanto a disciplina matemática, mas consegui vencer a minha educação básica por meu ensino médio.”

Como podemos ver, é inegável que, ao conquistar aquilo a que se ambiciona, afeta-se, de maneira muito positiva, a identidade de quem obteve o êxito, pois traz-lhe à consciência uma devida apropriação de um lugar sonhado como parecem mostrar as reflexões da colaboradora.

Na perspectiva da teoria Semiolinguística, para se estudar o discurso, é necessário considerar que a identidade do sujeito se constitui de uma identidade discursiva, definida a partir de uma identidade social (CHARAUDEAU, 2009), como será visto adiante.

AS IDENTIDADES SOCIAL E DISCURSIVA EM CHARAUDEAU

Para Charaudeau (2009), a questão da identidade é um tema extraordinariamente importante também para a Semiolinguística, por causa de pelo menos três razões.

A **primeira** é que, no domínio das ciências humanas e sociais, e [...] este tema justifica a existência de uma disciplina da linguagem em posição central, tecendo ligações entre elas: não há sociologia, nem psicologia social, nem antropologia que não levem em conta os mecanismos languageiros. A **segunda** diz respeito às ciências da linguagem propriamente ditas, pois o tema das identidades sociais mostra a necessidade de distinguir a língua do discurso, num sentido inverso ao de uma certa representação que pretende que o discurso seja secundário em relação à língua: na realidade, o discurso é que é fundador da língua. Se insistem em dizer que é através da língua que se dá o funcionamento do discurso, é necessário precisar que se trata da língua enquanto discurso, enquanto registro do discurso. Entretanto, esta posição não diz nada a respeito do sujeito que fala. E é este, com efeito, o **terceiro** aspecto [...] das identidades: a existência de um sujeito, o qual se constrói através de sua identidade discursiva, que, no entanto, nada seria sem uma identidade social a partir da qual se define. (CHARAUDEAU, 2009, s.p. [grifo nosso]).

É esse terceiro aspecto, a de um sujeito que possui as identidades social e discursiva que ora nos interessa. De acordo com Charaudeau, tanto em 2006 como em 2009, a identidade de um sujeito não é única e global. Ela comporta alguns elementos, ou traços de identidade de ordem biológica (o organismo); dados psicossociais (a partir do lugar que o sujeito ocupa na sociedade); e dados construídos pelo próprio comportamento, por meio dos atos de linguagem (aquilo que se ambiciona ser). Pela perspectiva da significação, os aspectos biológicos

podem ser reduzidos a dois: a identidade social, que abrange o elemento biológico e o psicossocial, e a identidade discursiva, que envolve as questões comportamentais, de linguagem e fornece pistas sobre a intencionalidade (projeto de fala) do sujeito comunicante (CHARAUDEAU, 2009).

Atualmente, vive-se em uma sociedade que cultua o comportamento das escolhas pessoais, a liberdade e o desejo como modo singular de ser no mundo. Essa liberdade de escolha reflete dentro do próprio sujeito ou em sua identidade. Essa multiplicidade de escolhas e possibilidades de ser do sujeito é algo totalmente contemporâneo e fica ressaltada no excerto n. 11, no qual a colaboradora fala da nova escolha: “ [...] quando eu decidi fazer o CEFET, nossa mas é, eu pensei, “vai ser um desafio, vai mais quatro anos [...]”.

A entrevistada aponta para a construção de uma identidade discursiva quando relembra a fala de seus pais: “a minha formação veio dos meus pais, o empenho de incentivar, estudem”. Mais adiante, C14GRA06F replica a mesma fala com seus alunos, projetando a imagem de uma professora incentivadora de seus alunos. Fato reiterado nos demais excertos já citados, nos quais a enunciativa referencia suas práticas pedagógicas, o tipo de relacionamento que entretém com seus alunos “eu falo para meus alunos, estudem meninos, acreditem que a educação é o único caminho de libertação para vocês”.

Em outro contexto, a enunciativa também demarca, no seu relato, a construção de uma identidade discursiva que projeta traços de caráter de uma pessoa obstinada, que revela vontade de crescer profissionalmente, como indica o trecho: “assim eu vou encarar porque eu quero ter mais formação.” O uso do verbo “encarar” que, no contexto, adquire valor axiológico, ou seja, um valor predominante, o qual contribui para a construção da imagem de uma pessoa que, no imaginário social, é qualificada como “lutadora”, “guerreira”, entre outros adjetivos axiológicos positivos, como se observa no excerto n. 12, a seguir: “a gente sabe que a Graduação te exige muito, mas assim eu vou encarar porque eu quero ter mais uma formação, mais uma oportunidade no mercado de trabalho, a gente precisa se sustentar né?”

É importante ressaltar que, para Charaudeau (2006 e 2009), a maneira como essa identidade é exibida para o interlocutor na cena discursiva; a imagem de si apresentada, denominada de *ethos*, é o elemento que exerce uma função argumentativa (para se mostrar fidedigno). Também se emprega o *pathos* (para seduzir, emocionar) e o *logos* (do domínio da razão, para persuadir). Segundo o autor (2006), é por intermédio da instância *ethótica* que as identidades social e discursiva se fusionam, por meio da argumentação.

Charaudeau (2006), partindo de considerações sobre a Retórica Aristotélica, explica que a identidade social é, de algum modo, estabelecida pela situação de comunicação e se responsabiliza pela legitimidade do falante, que é, em parte, definida pela circunstância comunicativa: por aquilo que o sujeito deve/pode falar

em cada situação. Essa identidade social necessita de reconhecimento dos demais, uma vez que será por meio dela que se instaurará a legitimidade do falante ao seu direito à fala e o autorizará a agir de determinadas maneiras dentro de contextos específicos. Contudo, o autor aponta que “a identidade social não é estanque: ela pode ser reconstruída, negociada, mascarada ou deslocada, por estar ligada ao duplo espaço de estratégias da credibilidade e da captação” (CHARAUDEAU, 2009, s. p.).

C14GRA06F evidencia o uso de estratégias apontadas por Charaudeau, no excerto n. 13, a seguir, ao dizer: “olha, no caso aqui de Letras é uma área totalmente diferente da minha primeira formação, não é? [...]. Eu tenho que tentar...olhar de historiadora. Então assim, tem horas que eu vou fazer as atividades de trabalho, eu falo “C14GRA06F, você não está no curso de História você está no curso de Letras. Aterrisa nesse universo”, porque senão a gente acaba confundido toda a temática, enfim, mas como eu disse, é um aprendizado, [...]”.

Assim, a entrevistada faz uso das estratégias discursivas que compõem o ethos, ou seja, ela apresenta uma imagem de si como uma aluna que tem uma formação específica, mas está desconstruindo-a para começar do zero noutra área. Para tanto, ela recorre aos ethé de credibilidade e de identificação, os quais, simultaneamente, em suas subdivisões, operam com a razão e com a emoção. Os ethé de credibilidade são resultados “da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito, realizada para que os outros sejam conduzidos a julgá-lo digno de crédito” (CHARAUDEAU, 2008, p.119). Entre os ethé de credibilidade, verificam-se: o ethos de seriedade, de virtude e de competência. Diferentemente, os ethé de identificação são características expressadas pelo enunciador que acarretam no processo de identificação de seu interlocutor e são formados pelos: ethos de potência: de caráter, de inteligência, de liderança e de solidariedade (CHARAUDEAU, 2008).

Os ethé de credibilidade estão amparados na razão. Nesse contexto, a entrevistada compreende que o Curso de Letras se apresenta como um conhecimento sério e competente, que se traduz em saber e desenvolvimento de habilidades. Este ethos de competência que ela observa na graduação de Letras, para Charaudeau (2008), “[...] deve-se ao conhecimento profundo do domínio particular daqueles que exercem a sua atividade, mas deve igualmente provar que tem os meios, [...] para realizar completamente seus objetivos, obtendo resultados positivos” (CHARAUDEAU, 2008, p. 125). Na condição de sujeito, a entrevistada demonstra, a partir de suas práticas discursivas, habitar um espaço de entre-lugar, ainda atua como professora de História, mas precisa compreender as teorias pelo ponto de vista do Curso de letras.

A partir da observação desse processo de projeção de ethos, é possível observar como se inter-relacionam as identidades discursiva e social da entrevistada, no desempenho dos diversos papéis sociais exercidos como profissional (ora professora de uma área, ora aluna de outra), filha, irmã, tia, mulher, etc..

Existe uma diferença entre as duas identidades social e discursiva e essa diferença serve como base para um modelo comunicacional para a AD, que opera com três níveis: comunicacional ou situacional, semiolinguística e discursiva e com três tipos de estratégias que não excluem umas às outras, mas que se distinguem por suas características e se definem em relação ao contrato de comunicação, são elas: legitimação, credibilidade e captação (CHARAUDEAU, 2009, s.p.).

A entrevistada utiliza-se das estratégias discursivas e das competências comunicacionais ao lidar com os seus alunos, como percebemos no seguinte relato do excerto n. 14, a seguir: “Para os alunos professor História é muito chato, decorar data, que isso decorar data, onde [.....] eu tento por uma leveza na disciplina, tento trazer um pouquinho de prazer pra eles,[...]. você tem que exigir dele uma responsabilidade, mas ao mesmo tempo ser flexível, [...] mas ao mesmo tempo esse equilíbrio, vamos executar, você tem capacidade, vamos lá moçada, usar esse vocabulário pra ele entender que ele é capaz.

Nesse excerto, a enunciativa parece mobilizar, ao mesmo tempo, estratégia de captação e de sedução: projeta a imagem de uma professora inovadora, que busca ensinar História de forma não decorada, ideia comumente associada a essa disciplina na sociedade. Ela reconhece que a relação professora-alunos é atravessada por representações diferenciadas, muitas delas associadas àquilo que é vivenciado por cada uma das gerações, durante sua estada na escola, no papel de aluna.

No uso das estratégias de legitimação, credibilidade e captação, o sujeito conta com a margem de manobra de que dispõe dentro do contrato comunicacional. Nesse contexto, ele poderá usar qualquer uma delas, visando construir uma identidade discursiva própria (CHARAUDEAU, 2009, s.p.).

Diferentemente da identidade social, por meio da qual o “Eu” se apresenta, pois esta é conferida pela situação de comunicação na qual ele se engaja. Como instaura a legitimidade do sujeito comunicante, esse tipo de identidade é extremamente pertinente ao ato de comunicação. Por isso é tão considerável quanto à identidade discursiva do enunciativo, pois ela é que dá significação ao texto e restaura o sentido sugerido pelo ato de linguagem. É por meio dela que o sujeito interpretante responde sobre a finalidade da situação de comunicação, e, ainda, é calcada nessa identidade social do comunicante que o sujeito interpretante se posiciona.

Ao falar do seu antigo professor, no excerto n.15, a seguir, a entrevistada demonstra como a identidade discursiva desse profissional marcou suas lembranças: “tinha um professor de Literatura do fundamental, que na minha época tinha, a gente tinha, vamos falar nos temos antigos de quinta a oitava série a gente tinha a Língua Portuguesa e a Literatura eu não tinha Literatura com o Português, a minha professora de Literatura era fantástica, você tinha que ler livro, ela passava filme, que nos anos oitenta era vídeo cassete, você imagina vídeo cassete, filmes fantásticos, de Policarpo Quaresma, A sociedade dos poetas mortos, então essa

professora começou a me instigar esse encantamento pela área de humanas e principalmente a Literatura, História também foram muitos bons também”.

Ainda no excerto acima, de n.15, percebe-se que a entrevistada se espelha na figura desse antigo professor, na fundamentação teórica e no relacionamento interpessoal que ele demonstrava em sala de aula, e lhe serviu como exemplo, tornando-se imprescindível para a constituição de valores, discursos e crenças dela. De acordo com a colaboradora, essa postura empregada pelo seu então professor, favoreceu-lhe para que conseguisse se apropriar de novos conhecimentos, de novas práticas e de novos conceitos. Tal apropriação contribuiu para a construção de um discurso pessoal sobre o como lecionar e constituiu os traços identitários de sua “identidade profissional”, com características próprias. Esse movimento aparece no excerto n. 16, como podemos ver, a seguir: “Na faculdade de História, a professora de Pedagogia, de metodologia falou “o dia que vocês forem picadas pela abelhinha, o mosquitinho da educação vocês nunca mais vão largar”, e eu já fui picada várias vezes. Eu sou apaixonada pela Educação né? meu objetivo com o Mestrado (será) almejar lecionar no nível Superior”.

Existem no mundo, diferentes sociedades, com costumes e regras que influenciam no comportamento humano. A escola também é um desses locais. Para trabalhar com ética, o seu corpo docente precisa ser composto de profissionais éticos e que preservem os valores e costumes de cada estudante, auxiliando-os a conquistar seus propósitos na sociedade.

Na passagem do excerto n. 17, a seguir, C14GRA06F conta como a ética de um professor a marcou; contribuindo, assim, para seu processo de construção identitária como futura professora, conforme exposto no excerto a seguir: “[...] eu tinha um professor de História antiga, e História antiga eu confesso que é um desafio porque História antiga nem todo aluno gosta né, e até pra gente na Graduação é uma parte da História que no meu caso não me interessava mais, mas ele era tão ético como profissional que eu me espelhei mesmo, olha gente realmente eu trabalhei o dia inteiro mas estou feliz por estar aqui, eu sou de uma geração também que estudei em escola pública, eu estudei na PUC com bolsa, hoje se eu estou no patamar na vida que eu estou é porque eu corri atrás, então assim, eu amo o que eu faço e infelizmente a gente não é reconhecido, ele trabalhava fora durante o dia e a noite ele lecionava na faculdade. E era assim, um professor ético, ele preocupava com a gente, no primeiro dia de aula ele entregava o plano de ensino, cumpria as datas, você tinha um respaldo com ele que você teria a aula de História antiga, por mais maçante que era o conteúdo, ele era ético. Então foi nesses professores que eu me espelhei”.

Existem representações, como as apresentadas no excerto n.17, exposto acima, que as quais atuam na constituição das identidades, como é apresentado no relato da entrevistada. Dentro do ambiente escolar, elas foram construídas para esta então aluna, na medida em que os professores passaram a considerar as

características dela, suas necessidades e suas disponibilidades como estratégias de garantia do direito ao acesso, permanência, sucesso escolar. Nesse processo, ocorre com frequência em alguns alunos e, em especial em C14GRA06F, o espelhamento em determinados professores, por causa da postura mais comprometida (ou *ethé*) que estes exibem. Posteriormente, estes alunos, no desempenho profissional como professores, adotarão também um modelo de conduta semelhante em sala de aula. O espelhamento é a replicação do comportamento de outra pessoa e acontece nas interações cotidianas. Nesse fenômeno, encontra-se o respeito despendido, a autenticidade, a aceitação e a confiança em relação ao aluno, a compreensão e a empatia sobre o comportamento do outro, a partir do referencial desse outro. Durante a construção de posicionamentos identitários, surgem movimentos fundamentados tanto na diferença quanto na semelhança do sujeito em relação ao outro (eu/outro; eu/ espelhamento do outro), procura-se apreender os sinais da particularidade, de individualidade, de exclusão do outro e aqueles que revelam a condição de pertencimento ao grupo, a coletividade — a apropriação/assimilação de características dos valores, crenças desse grupo (HALL, 2006). Esse movimento está muito bem evidenciado no relato da entrevistada.

É na escola que ocorre uma das mais importantes modificações do indivíduo, isso acontece por causa dos valores transmitidos e da postura adotada pelos professores. O papel do educador é promover a consciência, que se manifesta na vontade de desenvolver a cidadania, o aprender a pensar, a ser e a conviver.

No excerto n. 18, a seguir, a entrevistada ressalta sua posição a respeito da ética profissional: “[...] eu tive ótimos professores na graduação que me ensinou o seguinte: se você vai dar aula, respeite seus alunos e respeite a profissão que você escolheu, porque você não é obrigado ir pra sala de aula né? [...] Se o professor soubesse o que ele pode fazer na vida de um aluno, ele pensaria mil vezes como seria a sua postura quando ele põe o pé na porta da sala de aula.[...] Eu tento hoje, dentro de todos os desafios né, dentro da estrutura da Educação, o desafio com o aluno, dar o melhor de mim. [...] Eu sempre explico aos alunos, [que] por mais boa vontade que eu tenha, por mais que o sistema educacional fosse o mais perfeito e impecável, se não tiver a parte dele do aluno não vai pra frente, porque é uma via de mão dupla.

Observamos no excerto n.18, acima exposto, que a entrevistada vê a escola como uma instituição tanto na sua dimensão social quanto na sua dimensão imaginária, as quais se inter-relacionam na ótica do imaginário social, conforme aponta Charaudeau (2006),segundo o qual o imaginário resultaria de uma dupla interação, do homem com o mundo e do homem com o homem, para, assim, produzir sentido. O autor observa que os imaginários têm necessidade de se materializar em determinados tipos de comportamentos, atividades coletivas e em objetos e emblemas. Mas podem ser sustentados também por uma racionalização discursiva, constituindo maneiras de dizer, que circulam e transmitem as ideias e os valores de um grupo social (CHARAUDEAU, 2006). O conceito de imaginário

sociodiscursivo adiciona o atributo discursivo à noção de imaginário social, por conceber que os diferentes modos de materialização dos tipos de comportamentos da vida cotidiana se manifestam pela linguagem (CHARAUDEAU, 2006).

Diante desse contexto, a enunciadora demonstra o seu imaginário sociodiscursivo do que é ser professora. Para ela, este profissional atua como principal protagonista na configuração de processos de ensino- aprendizagem. Pode-se inferir nesse caso, que, quando ela se refere ao que é ser “bom” professor, isso se traduz na visão daquele educador que busca se adequar à realidade do discente, reconhece que aprende com o aluno enquanto ensina, valoriza o diálogo e gosta do que faz. Sua conduta em sala de aula preza por algumas habilidades, como: boa didática, conhecimento teórico e bom relacionamento com os alunos. A enunciadora procura projetar uma imagem muito semelhante a esta, ao sustentar uma posição inovadora de sujeito como professora de História. Todo o seu dizer parece mobilizar o imaginário do professor educador, da educação como instrumento de diferença, de libertação do ser humano.

Ao dar ouvidos a essas vozes silenciadas na multidão, identificar e entender, a partir do olhar teórico-metodológico da Semiologia (2001, 2006, 2008, 2009) e dos estudos de Hall (2000, 2006, 2008, 2014, 2016) sobre as questões identitárias articuladas, emerge outra identidade, que é a narrativa, sobre a qual falaremos a seguir.

A IDENTIDADE NARRATIVA

Professor Motta (2012), jornalista e estudioso sobre narrativa jornalística, aponta como uma das razões para se estudarem as narrativas exatamente seu potencial na formação do sentido de comunidade, como elemento vinculador. No entanto, distintivamente, o professor de Comunicação Gerbner (1999) explica que o ato de contar histórias está sempre ligado a uma perspectiva relacional, pois contamos histórias uns para os outros com o intuito de mostrar narrativas comuns, que nos permitam estabelecer não apenas quem somos, mas também quem não somos.

Se toda história de vida é uma narrativa, será por meio da identidade narrativa que irá se articular e construir a identidade pessoal de si. Nesse caso, pode-se inferir que uma narrativa autobiográfica seria como uma interpretação de si, um processo que se vale de técnicas narrativas com empréstimos da história e da ficção, daí o seu estilo romanesco e imaginário. Por isso, as narrativas de vida são uma interpretação, uma construção imaginário-ficcional de um indivíduo que se inclina sobre seu passado e sobre si mesmo, buscando atualmente, reconstruir-se disfarçadamente, procurando perpetuar esse eu no tempo futuro.

O indivíduo, que pode ser compreendido como personagem de narrativa, não é um ente distinto de suas experiências. A narrativa abrange a identidade do

personagem, constituindo-a pela e na história relatada. Os narradores, ao narrarem suas histórias, constroem um mundo, o que significa edificar representações compartilhadas sobre quem são e diferenciar as identidades de formas comuns que se relacionam a ações e reações peculiares. Por meio de suas histórias, os narradores expressam as suas crenças, seus valores e suas práticas sociais, visando ao pertencimento.

O conceito de pertencimento, como identidade social, relaciona-se com a noção de identidade coletiva. O sentido de “nós” como grupo, constitui-se pelos atributos e experiências partilhados e delinea quem são seus componentes, em contraposição àqueles que não pertencem, os excluídos (HALL, 2008). A entrevistada C14GRA06F elucida primorosamente esse conceito ao dizer “houve até uma discussão entre nós professores”. Em outro excerto, C14GRA06F afirma “cabe a nós, professores, mesmo que alguns já não acreditam mais”. Um pouco mais adiante, ela explica: “aqui nós estamos no mesmo patamar de conhecimento”.

Não se pode discorrer sobre identidade, identificação e pertencimento sem falar no social. Refletir sobre identidade constitui pensar sobre os laços dentro e fora dos grupos sociais, o sentido de pertencimento e o de diferença, as produções de fronteiras: simbólica e material. Vale lembrar que a posição dos sujeitos em um sistema de representação está relacionada com a divisão material da sociedade, em uma relação dialógica entre o social e o simbólico (HALL, 2008).

No excerto n.19, a seguir, a colaboradora conta sobre sua sensação de identificação e de pertencimento: “os pais são pessoas simples do interior e sem formação, possuem o antigo curso primário, porém sempre incentivaram demais os estudos dos filhos. [...] O exemplo sempre foi a irmã mais velha que gostava muito de estudar”. [...] fazer a formação, então assim porque pra se realizar como pessoa né, então eu estou me realizando, quando eu decidi fazer o CEFET”.

Podemos observar, no excerto citado, como “a identidade de um discurso se constitui e se alimenta através de outros discursos” (MAINGUENEAU, 2000, p. 5). Nesse sentido, a fala dos pais, entendida como um discurso, consolida-se, não isoladamente; mas, sim, a partir da relação com outros discursos, como, por exemplo, o da irmã mais velha, que sempre gostou de estudar. Essa relação está circunscrita na noção de comunidade.

Em outra passagem, no excerto n.20, a seguir, a entrevistada aponta esse senso de comunidade ‘familiar’ dizendo: “ [...] nós somos muitos irmãos, somos dez irmãos, [...]. Eu sou a sétima, né, então assim, é, engraçado, em casa sempre foi assim, a gente sempre teve, hoje tenho sobrinhos, não tenho filhos, mas falo para os meus sobrinhos: “estudem” [...] “vai estudar, quer casar um dia, mas estuda”, aquela formação, então assim porque pra se realizar como pessoa né, então eu estou me realizando[...].

Na família, a noção de pertencimento é muito intrínseca, pois o pertencimento constrói uma identidade que fará com que o membro, mesmo em outro contexto

específico, se dedique em prol dos ideais daquele coletivo, por meio de um pensamento mais crítico dentro de uma perspectiva emancipatória. Pode-se compreender esse pertencimento sob o prisma de uma “comunidade discursiva”, já “que a comunidade é cimentada por discursos que são, no entanto, o produto desta própria comunidade discursiva” (MAINGUENEAU, 2000, p. 8), como se vê no excerto n. 21, a seguir: “[Meus pais] Sempre disseram: “educação é o maior bem que dou a vocês”. “Meninos, mesmo que vocês queiram casar e constituir família, estudem, a educação é uma riqueza que ninguém tira de vocês”.

O processo de identificação define fronteiras interna e externa, individual e coletiva, é marcado por contextos relacional e dialógico, atravessado por diferentes esferas sociais (MAINGUENEAU, 2005). No contexto de vida da entrevistada, parece que as fronteiras sociais são marcadas por meio da desigualdade de acesso às oportunidades e a recursos materiais e simbólicos. A entrevistada aponta essa questão em sua vida pessoal no excerto n. 22, a seguir: “ eu sou de uma geração que pra eu fazer o ensino médio tinha uma prova de seleção, então o ensino médio né, a educação do ensino médio era pra poucos, eu sempre estudei na região do Barreiro então tinha poucas escolas que ofereciam a educação do ensino médio”.

De acordo com as sociólogas, estudiosas das fronteiras social e simbólica, Lamont e Molnár (2002), esses fenômenos são igualmente reais, enquanto a primeira se manifesta por meio da associação entre indivíduos; a segunda, a fronteira simbólica, revela-se ao nível da intersubjetividade. Podemos perceber este sentimento subjetivo explicitado no excerto n. 23, exposto a seguir: “[Eu sempre achei o CEFET] uma instituição séria né, respeitada, eu acredito que eu teria uma bagagem de conhecimento muito boa. Quando eu entrei e vi que tinha curso de Letras, “uai, curso de Letras no CEFET?” Rs. “Uai, então agora é possível eu entrar.”

A distinção entre as fronteiras não deve possuir um significado de separação rigorosa e imóvel entre ambos, ao contrário, precisa construir um sistema relacional complexo, no qual fronteiras simbólica e social se integrem, interajam, se transformem e se reconfigurem (LAMONT; VIRAG, 2002).

A colaboradora demonstra a percepção desse fato na seguinte fala do excerto n. 24, exposto a seguir: “eu comecei a pesquisar a parte de Mestrado, aí quando eu vi as linhas de pesquisa, aí eu vi que tinha o curso de Letras, mas uai, tem curso de Letras e na linha de Educação?”. Então eu tenho uma chance. Nossa eu não tenho nenhum projeto em mente pronto pra eu apresentar ou pra Letras ou pra Educação, deixa eu voltar pelo caminho correto, o caminho tem que ser esse de novo voltar pra Graduação. E aqui estou na Graduação do quarto período[...]. ”

Portanto, o que se observa é que, para se contar sua história, o narrador situa-se, forçosamente entre os fatos, como eles passaram a existir na sua linha do tempo e na própria interpretação subjetiva. Além disso, as histórias individuais registram-se sob a égide das histórias coletivas circulantes no ambiente social, o qual as consolida incessantemente. É como se houvesse um acordo tácito, invariavelmente

reformulado pela interferência que se instaura entre os níveis individual e coletivo (MAINGUENEAU, 2005).

Como se vê, o relato de experiências pessoais é um processo de (re-) construção identitária a ser investigado, a partir da noção de nós e outros (HALL, 2006) e do *ethos* (CHARAUDEAU, 2006), que revela como os narradores (re-) organizam sua experiência e (re-) constroem sua identidade de forma solidária, evidenciando a noção de narrativa como prática social e *lócus* para o processo identitário, como veremos, a seguir.

NARRATIVA E IDENTIDADE

A prática de narrar evidencia as identidades pessoais dos interlocutores. É por meio das narrativas que se diz quem é, aquilo em que se crê ou o que se deseja, sempre se reconstruindo a cada relato da própria vida. Nele, o indivíduo busca identificar o que foi realmente formador, e, desse modo, adquire melhor consciência dos processos de construção da sua identidade e, em consequência, obtém maior conhecimento sobre si e sobre sua própria formação.

A enunciação da colaboradora explica bem essa questão, no excerto n. 25, exposto a seguir: “então, assim, a educação que meus pais deram a mim e meus irmãos é que o seguinte a “educação é o maior bem que eu dou pra vocês”. “Meninos, mesmo que vocês querem casar, constituir família, estudem, a educação é uma riqueza que ninguém tira de vocês”. Então mesmo assim na simplicidade deles, eles sempre me incentivavam a estudar. Então assim, tive o apoio deles né, em estudar, em correr atrás e nunca desistir dos meus sonhos. [...] então assim a minha formação veio do meus pais, o empenho de incentivar, “estudem”.

No processo de construção da narrativa da própria biografia, percebe-se que a entrevistada procura reconstituir seus itinerários de vida, pessoais e profissionais, descrevendo as experiências significativas, as paradas, as mudanças de caminho, as condutas, os encontros, os desencontros e as tomadas de decisão (MOTTA, 2012).

O ato de recordar é incapaz de retornar o passado, já que este não permanece intacto na memória, que é sempre alterada ou adaptada pelo ponto de vista do indivíduo no presente. A narrativa possui uma natureza temporal tridimensional, em que passado, presente e futuro se entrelaçam, considerando que a entrevistada recorda (o passado) com olhos do presente e permite prospectar o futuro; de tal maneira que não se pode almejar que a narrativa siga uma lógica linear e sequencial. A memória, pois, busca proporcionar ao Eu uma identidade, e o faz por intermédio de uma narrativa coesa que atrela ações, pessoas, acontecimentos, ideias e sentimentos em uma trama.

Essa questão temporal aparece no relato de vida da entrevistada, no excerto 26, como podemos ver a seguir: “Desde, em sala de aula eu comecei em 2010, eu fiquei

durante três anos dentro do projeto, e... porque eu comecei a lecionar só em 2010? Quando eu achei que estava preparada para ir pra sala de aula dar aula de História, [...]”,

Diante do exposto, observa-se a narrativa de vida realmente atuando como uma tentativa de reconstrução de uma identidade que está sempre em transformação. De acordo com Hall (2006), “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2006, p. 13).

Pela narrativa, são criados vínculos que ultrapassam qualquer dimensão estritamente pessoal ou subjetiva. Esta é um espaço de encontro com o outro. Ao contar histórias, forma-se uma espécie de ligação entre um eu que narra e outro com quem esse relato é compartilhado. Isso possibilita o alargamento das relações entre memória, escrita de si e deslocamento na constituição de um sujeito, que se encontra em constante circulação entre as esferas discursivas e espaço-temporal.

Por meio do narrar-se, o vivido retorna, concomitantemente em dois movimentos: a rememoração e a imaginação, ambos são fragmentos que se espalham pelo relatado, minando a(s) certeza(s) dos fatos e fixando-se somente em flashes daquilo que se passou ou se imagina que tenha passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços para o sujeito se conhecer passam pela narrativa e pela articulação com o mundo que elas representam. Ademais, a ideia fundamental dos autores estudados sobre o tema *identidade* é que esta é indissociável dos atos dos quais o sujeito é o autor. Da mesma forma, a identidade pessoal implica sempre uma reciprocidade entre o si e o outro.

O relato de uma biografia deve ser pensado como uma fenda constituída pela evocação das memórias operadas pela linguagem. Ao reconstituir os eventos já vividos, esmiuçando aquilo que foi notado ou julgado ter notado, (indiferente das lembranças dos outros sobre os mesmos fatos, visto que não há memória que segure tudo quanto uma pessoa vê e ouve na vida), a expectativa é de que tais lembranças se completem e complementem, causando, com isso, uma impressão de realidade. Assim, a ideia do relato de vida vai atuar como um jogo de espelhos, pois permitirá perceber a busca de si na identificação com o outro.

Portanto, a narrativa é de grande influência sobre o processo de (re-) construção identitária. Em diversos momentos, a análise dos fragmentos selecionados evidenciou que, por intermédio da (re)avaliação do episódio ocorrido, não só a narradora (re-)organizou sua experiência, como também (re-)construiu sua identidade dentro de sua história. Foi igualmente constatado que as questões escolares também moldam a moral e, portanto, a identidade de uma pessoa.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo et al. (Org.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, p. 23-38. 2001.

_____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009. Disponível em: [Identidade- social- e -identidade.html](#). Acesso: 16 nov.2019.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FRANÇA, J. L; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERREIRA Jr., Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERBNER, George. *The stories we tell*. *Peace Review*, 11(1), 9-15, 1999.

HALL, Stuart. T. *Diásporas ou a lógica da tradução cultural*. Conferência de abertura, VIII Congresso da ABRALIC - Associação Brasileira de Literatura Comparada. Salvador, 2000.

_____. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

_____. Quem precisa de identidade?" In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

IBGE. MEC/INEP/Censo Escolar - Séries Estatísticas & Séries Históricas. 2016. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9 . Acesso em: 15 de jul de 2019.

LAMONT, Michèle; MOLNAR, Virag. *The Study of Boundaries in the Social Sciences*. *Annu. Rev. Sociol.* V. 28, p.167-195. 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. *Revista do GELNE*, v. 2, n. 2, p. 01-12, 2000.

_____. *Gênese dos Discursos*. Curitiba: Criar Edições. 2005.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em Dissertações e Teses produzidas em um programa de Pós-Graduação em Educação. *Revista Percurso-NEMO*. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MOTTA, LUIZ GONZAGA Por que estudar narrativas? In: MOTA, C. L.; MOTTA, L. G. E CUNHA, M. J. *Narrativas Midiáticas*. Florianópolis: Insular, 2012.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). *Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AS (OS) AUTORAS (ES)

Adriana Cunha

Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Anna Gabriela Rodrigues Cardoso

Mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Carla Barbosa Moreira

Pós-doutora em Estudos de Linguagem, É professora efetiva no CEFET-MG

Claudio Lessa

Pós-doutor em Estudos de Linguagem. É professor efetivo no CEFET-MG

Flávia Campos Silva

Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Georgiana Luna

Doutora em Administração pela PUC Minas

Janine Marta Pereira

Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Leila Caeiro

Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Leilane Tolentino Stauffer

Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Letícia Santana Gomes

Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Lílian Aparecida Arão

Doutora em Estudos de Linguagem, É professora efetiva no CEFET-MG

Lizainny Queiroz
Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Luciana Aparecida Silva de Azeredo
Doutora em Letras, É professora efetiva no CEFET-MG

Magali Simone de Oliveira
Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Márcia Aparecida Amador Máscia
Universidade São Francisco – USF

Marcos Maia
Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Mateus Esteves de Oliveira
Mestrando em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Nara Bretas
Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG

Susana Nogueira Balsa Coelho
Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG.

Sheila Bastos
Mestre em Administração.

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho
IFSP – Campos do Jordão

Viviane Neto
Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG

E-book produzido no
verão de 2019. Ano
em que o CEFET-MG
completa 110 anos.