

ESCRITAS DE SI NA ESCOLA: SUBJETIVIDADES E(M) DISCURSO

Wagner Ernesto Jonas FRANCO

Márcia Aparecida Amador MASCIA

Universidade São Francisco

Resumo: O objetivo geral deste trabalho é levantar reflexões sobre a importância da centralidade da língua(gem) e do discurso para a compreensão da identidade do(a) aprendiz no processo de sua escolarização básica. O objetivo específico é analisar discursivamente textos autobiográficos, que denominaremos *escritas de si*, no sentido que lhes atribui Foucault, de aprendizes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual. Procuraremos perceber os modos de inscrição desses(as) aprendizes na língua(gem), seus gostos, afetos, preferências, visões de escola e futuro. Nosso foco é compreender as implicações desses modos de inscrição subjetiva na língua(gem) para a educação formal do(a) aluno(a). A hipótese é de que a escrita de si é o espaço para o(a) aprendiz dizer de si e dizer o que ele quer que a escola saiba em um jogo imaginário de relações. A fundamentação teórica que se adota para este trabalho é o da Análise de Discurso que envolve, resguardando suas diferenças epistemológicas, os trabalhos de Michel Pêcheux e Michel Foucault. Após as análises, concluímos que diferentes discursos subjetivam os sujeitos em uma contínua relação entre poder e saber. Relações que produzem a identidade do sujeito, que é sempre móvel, heterogênea, descentralizada, não transparente, contraditória. Há problemas com os quais a escola precisa lidar para que a aprendizagem ocorra, pois são problemas que tocam de modo premente a identidade de seus(suas) aprendizes. E a escola precisa elaborar modos que permitam que os(as) aprendizes falem de si e dos problemas que lhes tocam.

Palavras-chave: Discurso. Escrita de si. Identidade. Escola.

SELF WRITINGS IN SCHOOL: SUBJECTIVITIES IN DISCOURSE

Abstract: The general objective of this work is to raise reflections on the importance of the centrality of language and discourse for understanding the identity of the learner in the process of their basic schooling. The specific objective is to discursively analyze autobiographical texts, which we will call self writings, in the meaning Foucault attributes to them, from first year high school learners in a state public school. We will seek to understand the ways in which these apprentices enroll themselves in the language, their tastes, affections, preferences, views of school and future. Our focus is to understand the implications of these ways of subjective inscription in the language for the formal education of the learner. The hypothesis is that the self writing is the space for the learner to say about himself(herself) and say what (s)he wants the school to know in an imaginary game of relationships. The theoretical foundation that is adopted for this work is that of Discourse Analysis that involves, safeguarding its epistemological differences, the works of Michel Pêcheux and Michel Foucault. After the analysis, we concluded that different discourses subject the learners to a continuous relationship between power and

knowledge. Relationships that produce the subject's identity, which is always mobile, heterogeneous, decentralized, non-transparent, contradictory. There are problems that the school needs to deal with in order for learning to take place, as they are problems that urgently touch the identity of their apprentices. And the school needs to devise ways that allow learners to talk about themselves and the problems that affect them.

Keywords: Discourse. Writing of you. Identity. School.

AUTOESCRITURA EN LA ESCUELA: SUBJETIVIDADES Y (M) DISCURSO

Resumen: El objetivo general de este trabajo es plantear reflexiones sobre la importancia de la centralidad del lenguaje y el discurso para la comprensión de la identidad del aprendiz en el proceso de su escolarización básica. El objetivo específico es analizar discursivamente textos autobiográficos, a los que llamaremos escritos de ustedes mismos, en el sentido que les atribuye Foucault, aprendices de primer año de bachillerato en un colegio público estatal. Intentaremos comprender las formas en que estos aprendices se matriculan en el lenguaje, sus gustos, afectos, preferencias, visiones de la escuela y del futuro. Nuestro enfoque es comprender las implicaciones de estos modos de inscripción subjetiva en el lenguaje para la educación formal del alumno. La hipótesis es que la escritura del yo es el espacio para que el alumno diga sobre sí mismo y diga lo que quiere que la escuela sepa en un juego imaginario de relaciones. El fundamento teórico que se adopta para este trabajo es el del Análisis del Discurso que involucra, salvaguardando sus diferencias epistemológicas, los trabajos de Michel Pêcheux y Michel Foucault. Después del análisis, llegamos a la conclusión de que diferentes discursos someten a los alumnos a una relación continua entre poder y conocimiento. Relaciones que producen la identidad del sujeto, siempre móvil, heterogénea, descentralizada, no transparente, contradictoria. Hay problemas que la escuela debe afrontar para que se produzca el aprendizaje, ya que son problemas que tocan la identidad de sus aprendices. Y la escuela necesita idear formas que permitan a los alumnos hablar sobre sí mismos y los problemas que les afectan.

Palabras-clave: Discurso. Escribiendo de ti. Identidad. Colegio.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste trabalho¹ é levantar reflexões sobre a importância da centralidade da língua(gem) e do discurso para a compreensão da identidade do(a) aprendiz no processo de sua escolarização básica. A compreensão da identidade dos(as) aprendizes em sala de aula pode levar professores(as) e gestores(as) a re-pensar aulas e modos de ensino, bem como levar os(as) profissionais da Educação a um novo relacionamento com esses(as) aprendizes de modo que possam elaborar planos de ensino que atendam às suas necessidades.

¹ Este artigo foi desenvolvido junto às reflexões do Grupo de Estudos Foucaultianos em Educação, sob a coordenação da prof^a Dr^a Márcia Aparecida Amador Mascia, da Universidade São Francisco, em Itatiba-SP.

Para tal, o objetivo específico é analisar discursivamente textos autobiográficos, que denominaremos, doravante, *escritas de si*, no sentido que lhes atribui Foucault (1992), de aprendizes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual. Procuraremos perceber os modos de inscrição desses(as) aprendizes na língua(gem), seus gostos, afetos, preferências, visões de escola e futuro. Nosso foco é compreender as implicações desses modos de inscrição subjetiva na língua(gem) para a educação formal do(a) aluno(a).

Trabalharemos com a hipótese de que a escrita de si é o espaço para o(a) aprendiz dizer de si e dizer o que ele quer que a escola e/ou o(a) professor(a) saiba em um jogo imaginário de relações. Para Pêcheux (1969), os interlocutores do discurso não designam sujeitos físicos no mundo real. Eles “designam lugares determinados na estrutura da formação social” (Pêcheux, 1969, p. 82). Assim, há lugares de patrão, professor(a), aluno(a), etc. Esses *lugares* são representados *imaginariamente* nos processos discursivos, “a imagem que eles (os interlocutores) fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, *idem*). O referente também é um objeto imaginário no processo discursivo, assim, segundo Pêcheux (1969), na relação pedagógica, o que domina é a representação (imaginária) que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa. Expressos da seguinte forma: $I_B(I_A(R))^2$ na relação com $I_A(R)$.

A fundamentação teórica que se adota para este trabalho é o da Análise de Discurso que envolve, resguardando suas diferenças epistemológicas, os trabalhos de Michel Pêcheux e Michel Foucault. Esses autores tecem suas teorias considerando os sujeitos como um efeito discursivo. Um sujeito que se constitui frente aos equívocos e contradições da sociedade. Os autores negam uma essência para o sujeito e uma identidade una, única, completa. Além disso, a Análise de Discurso não enxerga a língua(gem) como um código uno, homogêneo e completo, ou um instrumento de comunicação exterior ao sujeito que a fala. A língua(gem) é o que nos constitui enquanto sujeitos, constrói verdades sobre nós e sobre os outros. A língua(gem) é heterogênea, incompleta, constituída de muitas vozes, lugar do equívoco e do conflito, segundo Coracini (2007).

² Sendo A o professor e B o aluno, lê-se: A imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz do referente e a imagem que o professor faz do referente.

1. SUJEITO, IDENTIDADE E(M) DISCURSO

Desde sua obra inaugural, *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1969) já tece críticas a uma língua entendida como instrumento de comunicação ou uma língua que veicula o pensamento de um sujeito uno, único, racional, cartesiano. O campo de estudo inaugurado por este autor é propício, desde o início, para se pensar a relação língua(gem), sujeito e identidade. Sendo constituída no entremeio³ de disciplinas como a linguística, a psicanálise e o marxismo, a Análise de Discurso interroga esses campos, trazendo uma compreensão de língua(gem), sujeito e história que não se sobrepõem e não são transparentes.

Orlandi (1997) diz que, comumente, a relação língua e identidade é entendida de modo amplo, como o pertencimento a um Estado, a uma cultura ou nação. Daí, tem-se uma identidade linguística de falantes de língua portuguesa, língua indígena, etc. A autora propõe uma compreensão de identidade que seja menos marcada histórico-socialmente, mas produtiva para o cotidiano da vida escolar.

A autora afirma que “a identidade é um movimento na história” (ORLANDI, 1997, p. 204). Com isso, ela quer dizer que a identidade não é sempre igual, ela se transforma. “Não há identidades fixas e categoriais” (ORLANDI, 1997, p. 204). A unidade da identidade é um processo imaginário e necessário. O movimento entre unidade e dispersão da identidade é crucial para o sujeito. É preciso que haja unidade (imaginária) para que as diferenças se organizem. Os sujeitos assumem diferentes posições no discurso: ele é aluno(a) na escola, filho(a) em casa, empregado(a), etc.

Da afirmação da identidade como movimento na história deriva uma outra igualmente importante, a de que “ao se significar o sujeito se significa” (ORLANDI, 1997, p. 205). Ou seja, os sentidos não são independentes do sujeito. São constituídos mutuamente. E isso constitui o processo de identificação. A língua que o sujeito fala diz (de) quem ele(ela) é. Falar não é apenas comunicar ou produzir uma sentença sintaticamente adequada a uma gramática padronizada como correta.

³ Diz Orlandi (1997, p. 23): “Uma disciplina de entremeio é uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente”.

Acrescentamos à autora que as relações de produção de ensino e/ou aprendizagem em sala de aula devem ir além de um material previamente preparado pelos professores(as) ou gestores(as) e imposto a aprendizes *ideais*⁴. A produção do ensino e/ou aprendizagem na sala de aula passa pela compreensão discursiva da identidade dos(as) aprendizes. Como afirma, muito produtivamente, a autora:

Os mecanismos de produção de sentido são também os mecanismos de produção dos sujeitos. [...] Na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isso não é pouca coisa. (ORLANDI, 1997, p. 205).

E não é mesmo! Certa feita, em uma aula de língua inglesa, corrigimos a pronúncia da palavra *apple* de um aprendiz. Ele insistia em dizer a palavra com o som inicial *ei*. E insistíamos na pronúncia com o som /'æp·əl/⁵. Ele recusava de modo veemente a pronúncia padrão do professor e dizia que esta estava errada. A pronúncia do aprendiz insere-se em uma formação discursiva⁶ diferente da do professor, que envolve outros sujeitos e outras posições discursivas. O adolescente diz a palavra *apple* a seu modo no seu grupo de amigos e estes produziram para ele uma nova identidade se o ouvissem pronunciar a palavra diferentemente.

Percebe-se que, no exemplo acima, a intencionalidade do professor não produz o efeito de sentido esperado. Isso porque o dizer não é transparente ao enunciador. Como diz Pêcheux (2015, p. 53-54, grifos do autor), as coisas a saber são “sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma ‘interação’, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são ‘máquinas de aprender’”.

⁴ Por aprendizes ideais, compreendemos sujeitos que têm apagadas as contradições e conflitos de seu processo de constituição. Um sujeito disposto a aprender o que quer que o(a) professor(a) esteja disposto(a) a ensinar. Um sujeito que se senta silenciosamente na sala de aula e espera pacientemente o professor iniciar sua matéria. Enfim, um corpo disciplinado e dócil de que fala Foucault (1987).

⁵ De acordo com o que consta no dicionário online: <https://dictionary.cambridge.org>. Acesso em 21/07/2020.

⁶ Formação discursiva é um termo que Pêcheux elaborou a partir da reflexão inicial de Foucault. Para Pêcheux, formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 147), o que significa que o sentido das palavras, expressões, proposições dependem da formação discursiva na qual são produzidas. Afirma ainda o autor: “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito do seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Assim, uma palavra ou expressão não tem um sentido que lhe seja intrínseco.

Sendo sujeitos e sentidos constituídos ao mesmo tempo (ORLANDI, 2010), as representações de identidade são compreendidas pela língua(gem). Uma identidade que será, portanto, fluida, incompleta, faltosa, sempre em busca de se completar, mas o desejo de completude é sempre adiado, pois a falta é constitutiva do sujeito e da língua(gem). Aprender, mesmo que parcialmente, representações de identidades dos(as) aprendizes permite delinear práticas de ensino que insiram o sujeito e seu desejo no discurso da sala de aula e, assim, descartar práticas simplistas que compreendem uma língua exterior ao sujeito.

Trazemos agora os dizeres de M. Foucault, um autor que, ao longo de sua trajetória intelectual, preocupou-se com noções a respeito do discurso, do sujeito e de saberes que o constituem e subjetivam. Foucault é um autor transversal que pensava não apenas nas questões macros da história, mas também nos acontecimentos dos pequenos sujeitos, nos esquecidos, nos presos, nos ignorados, invisíveis na sociedade. Por isso, Foucault é importante para lançar luzes sobre questões relativas à subjetividade.

2. SUBJETIVIDADE, A ESCRITA DE SI E OS SUJEITOS INFAMES

Foucault possui uma série de textos que nos ajudarão em nosso percurso. Textos que tratam de existências ímpares, sujeitos marginais, infames (no sentido da não fama) que nos levam a repensar aspectos da sociedade, como *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*, de 1977, que relata o caso do jovem camponês do título que assassinou brutalmente a família em um vilarejo francês e, quando preso, redige um memorial sobre a motivação do triplo homicídio com tamanha lógica e exatidão em detalhes que confunde seus jurados.

Para fins analíticos, importa-nos dois: *A vida dos homens infames* e *A escrita de si*. O primeiro originalmente publicado em 1977 e o segundo, em 1983. Mas consultaremos a obra traduzida para o português de 1992.

No texto *A vida dos homens infames*, Foucault, em dia de pesquisa na Bibliothèque Nationale, depara-se com relatos de existência que o assombram. Sobre esses relatos, ele vai dizer algo que se relaciona com os escritos dos(as) nossos(as) aprendizes analisados(as): “vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desditas e aventuras sem número, recolhidas numa mão-cheia de palavras” (FOUCAULT, 1992, p. 89).

As vidas infames de que trata Foucault são vidas singulares encontradas esparsas em documentos e livros. Exemplos do que ele denomina de “novelas”, pois são narrativas repletas de um fulgor nas palavras e violência nos fatos relatados. Encontramos também relatos semelhantes em nossos escritos. Assim como Foucault se assombrou, o mesmo nos ocorreu ao ler sobre questões que os(as) aprendizes passam, mas que a sociedade e a escola já deveriam ter superado.

Foucault interroga-se sobre o porquê de a sociedade sentir a necessidade de “sufocar” a existência de certas vidas como a de um monge sodomita. Ele percebe que esses relatos, por serem queixas, denúncias, ordens, dizem também do modo como essa sociedade trata esses “homens que viveram e morreram, com os seus sofrimentos, as suas malfeitorias, os seus ciúmes, as suas vociferações” (FOUCAULT, 1992, p. 95). Por essa razão, ele escolhe textos que não apenas relatavam ou referenciavam, de modo distante, uma realidade, mas que mantivesse com ela uma ligação ou o maior número possível de relações. Textos que foram atravessados por essa realidade.

Assim, Foucault constitui um corpo de relatos com sujeitos que tiveram seu destino preso a essa sociedade. São personagens obscuros, sem qualquer notoriedade prévia ou predisposição a uma grandeza. Vidas infames que, de um modo ou de outro, encontraram-se com o *poder*⁷. “O poder que vigiou aquelas vidas, que as perseguiu, que, ainda que por um só instante, prestou atenção às suas queixas e ao seu leve burburinho e que as marcou com um golpe das suas garras” (FOUCAULT, 1992, p. 92).

E, do mesmo modo, constituem-se os relatos de nossos(as) aprendizes. Nesta oportunidade de relatarem sobre si mesmos(as), poderemos ouvir suas dores, seus encontros (conflitivos) com o poder. Afinal, “estas vidas porque não ir escutá-las lá onde falam por si próprias?” (FOUCAULT, 1992, p. 98). Ao relatarem sobre si, também relatam da sociedade em que se encontram, da escola, dos colegas, enfim, dos outros que constituem todos nós. É um

⁷ A noção de *poder* em Foucault é central para a compreensão de suas reflexões relacionadas à subjetividade. O *poder* é uma noção que percorre diversas de suas obras. Para Foucault, o poder não reside em um só lugar ou em um só sujeito (um rei). É uma noção capilar. O poder está nas relações. É impossível escapar das relações de poder. Ele reprime, mas também produz efeitos de verdade e de saber e esses produzem o sujeito. “Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício”. (Foucault, 1979, p. 182).

momento de escuta de acontecimentos que, de outro modo, talvez, a escola não saberia que seus aprendizes passam e que influenciam na aprendizagem.

Passemos ao modo como compreendemos as autobiografias dos(as) aprendizes. Para tanto, recorreremos ao texto *A escrita de si* (FOUCAULT, 1983/1992). Neste texto, Foucault nota que, para os ascetas, a escrita desempenhava o papel de um outro. A escrita, além de atenuar a solidão, levava a um modo de disciplinamento da vida devido ao medo de outros descobrirem o que se fez. A escrita de si era um trabalho sobre os atos e o pensamento.

Para os antigos socráticos, pitagóricos e cínicos o fato de escreverem para si e para outrem desempenhava o papel de um adestramento de si por si mesmo. A escrita é um “exercício de pensamento sobre si mesmo que reactiva o que ele sabe, se faz presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflecte sobre eles, os assimila, e se prepara assim para enfrentar o real” (FOUCAULT, 1992, p. 133). A escrita tem uma função *etopoiética* (expressão de Plutarco), ou seja, um operador da transformação da verdade em *ethos*. Essa escrita etopoiética divide-se em duas: os *hypomnemata* e a correspondência, que, por falta de espaço, não comentaremos aqui. De modo geral, o que nos importa reter da reflexão de Foucault sobre a escrita dos antigos é que ela era um modo de subjetivação, um cuidado de si:

Constituir a si próprio como sujeito de ação racional pela apropriação, a unificação e a *subjetivação de um “já dito”* fragmentário e escolhido; no caso das notas monásticas das experiências espirituais, tratar-se-á de desentranhar do interior da alma os movimentos mais ocultos, de maneira a poder libertar-se deles. No caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o *olhar do outro* e aquele que se volve para si próprio quando se aferem ações quotidianas às regras de uma técnica de vida (FOUCAULT, 1992, p. 160, grifos nossos).

Há uma diferença na relação com a escrita na antiguidade, foco dos estudos de Foucault, e na modernidade, mas, ao pensarmos com este autor, podemos ver a importância dos discursos já ditos e o olhar do outro na constituição da subjetividade. Na escrita, o sujeito dá-se a ver. Ao escrever, ele se constitui, no entanto, sempre em caráter processual, pois a identidade move-se constantemente.

3. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS ESCRITAS DE SI DOS APRENDIZES

A Análise de Discurso tem como foco de pesquisa a compreensão dos diversos discursos que circulam na sociedade. Para tal compreensão, remete-se o discurso às suas condições de produção. Segundo Pêcheux (1969, p. 74), há um “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas”. Ou seja, um processo de produção do discurso. Essas circunstâncias são as condições de produção do discurso: a situação, o pano de fundo que torna possível para os sujeitos a formulação e compreensão dos discursos. Para Pêcheux (1969, p. 77): “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”.

Segundo Orlandi (2010), existem as condições de produção no sentido estrito, que envolvem o contexto imediato, e as condições de produção no sentido amplo, que são o contexto sócio-histórico, ideológico (a significação de professor, escola e texto na sociedade). Como integrante das condições de produção dos discursos que atravessam as escritas dos aprendizes, descrevemos as características da escola e como o corpus de análise foi coletado.

A escola onde foi coletado o corpus de análise localiza-se em uma cidade do sul de Minas Gerais. É uma escola pública estadual que funciona nos períodos manhã, tarde e noite. Atende alunos(as) do ensino médio pela manhã, fundamental II à tarde e médio regular e EJA à noite. É uma escola que se localiza ao centro da cidade, mas atende alunos(as) de diversos bairros e inclusive de algumas cidades vizinhas.

Este trabalho foi realizado com aprendizes do primeiro ano do ensino médio, no período da manhã. A professora⁸ regente de turmas da escola solicitou que os(as) aprendizes escrevessem sobre eles(elas) mesmos(as). O título da atividade é “minha autobiografia”. A professora regente encorajou os(as) alunos(as) a escreverem o que quiserem e como quiserem dentro dessa temática. A atividade foi elaborada para ser aplicada em sala de aula, mas devido à pandemia de COVID-19, foi encaminhada para que os(as) aprendizes a realizassem em casa e a encaminhasse seus escritos online aos professores.

⁸ Agradecemos à professora Heroana Letícia Pereira da área, da disciplina de Língua Portuguesa por ter se prontificado a participar desta pesquisa e pelo excelente serviço prestado à educação ao longo de seus anos de trabalho no ensino de línguas e literatura.

Nosso procedimento de análise toma as escritas de si desses(as) aprendizes para “ouvir para lá das evidências” (ORLANDI, 2010, p. 59), expondo os textos à opacidade da língua(gem), colocando o dito em relação ao não dito. Relacionamos os textos a uma memória de sentidos, definida por Pêcheux (2009) como aquilo que se diz em outro lugar independentemente. Partimos do texto para remetê-lo a discursos que constituem seus sentidos.

4. ANÁLISE: A ESCRITA DE SI DE APRENDIZES INFAMES

Nesta parte do trabalho, trazemos os recortes discursivos⁹ das escritas de si dos(as) aprendizes para procedermos a uma análise discursiva. Uma questão de ordem metodológica se coloca a princípio: quais recortes trazer já que não podemos trazer todo(s) o(s) texto(s)? Pensando junto a Foucault (1992), trazemos recortes de escritas de si que mostram *encontros conflituosos com o poder*. Ou seja, escritos cujos aprendizes vivenciaram conflitos que apontam questões a serem resolvidas pela sociedade e/ou pela escola.

Mas, antes de trazer esses recortes específicos, tecemos alguns comentários de modo geral sobre os escritos que chegaram até nós. Notamos que os escritos possuíam dimensões diversas. A orientação inicial era para que escrevessem, no mínimo, uma folha. Mas, vimos textos de poucas linhas, um parágrafo apenas, ou textos de meia folha escrita. Essa falta de palavras é, para nós, significativa. Foucault (1969) em sua aula inaugural no Collège de France já nos alertou para os riscos de adentrar a ordem do discurso.

Diante da folha em branco o(a) aprendiz se questiona: o que darei a saber sobre mim para esta escola? Isso se relaciona com nossa hipótese inicial: o(a) aprendiz tem a escola como seu interlocutor e esta é vista como local de saber, de habilidades, de conhecimentos, de inteligência. Em um jogo imaginário de relações, essas são as coisas que o(a) professor(a) espera que o(a) aprendiz escreva ou, pelo menos, que o(a) aprendiz espera que o(a) professor(a) espera que ele escreva.

⁹ Recortes discursivos são fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação, “um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14).

Por outro lado, há também escritos que vão além do que foi solicitado e os(as) aprendizes escrevem mais de uma folha, desenham nela, mandam fotos anexadas, relatam verdadeiras histórias apaixonadas de como conheceram namorados(as).

O(a) aprendiz, de início, ao escrever, preocupa-se em fornecer informações básicas como se estivesse preenchendo o cabeçalho de um formulário: nome, data de nascimento, hospital e cidade de nascimento, nome dos pais e/ou outros familiares com quem vive como tio, avós, avôs, irmãos, padrastos. Logo após, ele adentra assuntos mais pessoais: aspectos positivos relacionados a suas características próprias (*estudioso, atencioso, batalhador, etc.*), habilidades que possuem (tocar instrumentos, praticar um determinado esporte), relacionamentos e conflitos com familiares, as dores pelas quais vivenciam, acontecimentos positivos marcantes em suas vidas (uma viagem, um prêmio), amizades, religião, sentimentos, relacionamentos amorosos, *bullying*, racismo, pobreza, esportes, estudos futuros e o sonho com um futuro melhor.

E agora então, traremos recortes discursivos de escritas de si que mostram problemas com os quais a escola ainda precisa se endereçar como repetência, racismo, preconceito, *bullying*, saúde física e mental dos aprendizes, casamento precoce. E há outras questões prementes na sociedade que não estão diretamente relacionadas à escola, mas que incidem diretamente na subjetividade dos aprendizes como a pobreza. Mas, apesar dos inúmeros problemas, os escritos mostram sujeitos que acreditam na possibilidade de melhoria da qualidade de vida. Sujeitos em transição, com identidades em movimento. Sujeitos que resistem a uma identidade que lhes é (im)posta.

Escrita como a de Jean¹⁰ em que cada parágrafo mostra a luta pela vida e a busca por oportunidades em uma sociedade que o exclui:

RD1¹¹: Olá meu nome é Jean, tenho 17 anos, no momento não trabalho em um serviço fixo mais o que aparecer eu topo, *vamos ao que interessa* minha biografia (grifos nossos).

¹⁰ Todos os nomes foram alterados para preservar a identidade do(as) aprendizes.

¹¹ Trazemos os recortes discursivos numerados e centralizados para melhor compreensão. Também mantemos os desvios de ordem gramatical, pois mostram igualmente sobre a identidade dos(as) aprendizes.

Este é o primeiro parágrafo da escrita de si de Jean. Ao nos informar sua idade, ele revela que foi reprovado duas vezes pela escola. Jean tem a preocupação inicial de informar à escola de que está desempregado, mas ele está na busca de um emprego e está disposto a desempenhar qualquer tipo de função. Isso diz quem é Jean, mas, pelo imaginário de que a escola é um local de saber, ele acha que o fato de estar procurando emprego não seria interessante a ela.

Jean se diz um lutador. Luta pela vida desde que era recém-nascido. Ele nos relata que, quando nasceu, teve Leucemia e ficou internado em estado grave por meses no hospital.

RD2: no hospital apesar de ser um bebê, eu já percebi o valor que tem a vida através de relatos dos meus parentes. Foi uma *luta* pra eu chegar até aqui (grifo nosso).

Vemos a importância do discurso do outro na subjetivação do sujeito. Jean se constitui na relação com o discurso de sua família. Nesse discurso, a *luta* marca uma relação inicial de Jean com a vida. Para ele, desde o início, viver é lutar. E conforme cresce, sua luta continua. Garoto muito inquieto, quebrou o braço quatro vezes (a primeira vez com sete anos) e o mantém torto porque a cirurgia para corrigi-lo é muito arriscada. Talvez por ter visitado com frequência hospitais, Jean conta que com dez anos já queria ser médico cirurgião cardíaco, porque gostava de “roupas brancas, mexer com sangue e ajudar as pessoas”. Porém, os planos de Jean mudam quando, no decorrer de sua luta com a vida, as relações de poder-saber tornam-se mais evidentes:

RD3: Com 15 anos eu pensei que a vida iria ser muito fácil, tudo ia vir da forma que eu queria do meu jeitinho sabe, mais foi aí que *EU* vi o que se escondia por trás de minhas fantasias, com *meus olha* vi a realidade do mundo, vi o que *e escondia* através dos meus sonhos, era uma realidade cruel onde *nós Negros* somos tratados como lixo, como um nada, enfim observei que nada seria tão fácil (grifos nossos).

Os saberes de Jean sobre o mundo e sobre si mesmo mudam conforme atualizam-se as relações com o poder. Sua luta com a vida se intensifica. Aquele mundo tão familiar de médicos, pessoas de branco, hospitais lhe é agora estranho. Ao escrever *EU* em maiúsculo, Jean mostra que sofreu pessoalmente o preconceito por ser negro. Esse preconceito marcado no *EU* o situa

na vida¹². O interpela em sujeito, nos termos de Althusser (1971). Um sujeito que se constrói em uma contínua relação de saber-poder.

Um ato falho revela o corte entre fantasia e realidade experienciado por Jean: *meus olha*. Há, nesse ato falho, a superposição de *meus olhos* e *meu olhar*. Ou seja, o olhar sobre si e o olhar do/para outro. O segundo ato falho *e escondia* pode ser entendido como uma hesitação que marca uma dúvida: o racismo se escondia mesmo? Ou estava aí o tempo todo e eu não vi?

O racismo estrutural¹³ na sociedade capitalista subjetiva Jean e este quer deixar bem claro para seu interlocutor quem sofre o racismo: *nós Negros*. Esse *nós* não é eu + interlocutor, é um *nós* exclusivo¹⁴. Mas, ainda assim, Jean escreve *Negros* em letra maiúscula, o que produz, como um efeito de sentido, o orgulho de sua raça. O próximo parágrafo mostra Jean já em uma realidade despida de fantasia:

RD4: Com 15 anos fui conhecer a vida, fui pra rua, ver que tem de bom do lado de fora da segurança dos meu pais, lá fora eu vi que a Vida não perdoa nada ela *bate e bate* muito pra nos chegar em um lugar, aos meus 16 anos eu quis seguir uma Crença, por que percebi que Deus é o caminho, fui em diversas igrejas e não me senti bem lá, fui em igrejas Crentes, Evangélica, vi que não era o que eu queria, então fui estudar sobre as religiões Afro Brasileira, descobri o Candomblé, eu achei perfeito fui num Templo de candomblé e vi que lá também não era meu lugar. (grifos nossos)

A palavra *vida* ocorre seis vezes na escrita de si de Jean. Cinco vezes em minúsculo e apenas neste parágrafo em maiúsculo. A *Vida* em maiúsculo não perdoa, *bate* muito. Jean está em luta constante com a vida. Ele percebe que a vida bate mais no negro pobre. Para enfrentar

¹² Relato-denúncia semelhante faz Franz Fanon (1967). Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, o autor relata dois ataques verbais que sofreu como um homem negro vivendo na França. O primeiro, “Negro sujo!” e, segundo, “simplesmente”, como aponta Fanon, o comentário causal de uma criança para sua mãe: “Olha, um negro!” (Fanon, 1967, p. 109). Essas observações levam Fanon a refletir sobre o paradoxo de viver como um homem negro numa sociedade racista e colonial. Paradoxo porque o negro é ao mesmo tempo visto e não visto ou visto como um objeto.

¹³ O que entendemos por *racismo estrutural* parte das reflexões de Almeida (2019), para quem o racismo na nossa sociedade não é apenas uma má formação do indivíduo ou uma falha nas instituições. O “racismo não é o mau funcionamento, não é um problema comportamental, o racismo é a normalidade, é o normal. A sociedade é racista porque em uma sociedade com a nossa história, que se sustenta em torno da desigualdade, o racismo funciona tanto como uma ideologia quanto como uma prática de naturalização da desigualdade” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

¹⁴ Benveniste (1988) define o *nós* como *inclusivo* (união de um eu, pessoa subjetiva, a um tu/vós, pessoa não subjetiva) e como *exclusivo* (eu, pessoa + ele(s), não pessoa).

suas batalhas, Jean alia-se à religião. Sente-se também, a princípio, deslocado e estranho em diversas igrejas que frequenta. E, então, em sua busca, Jean depara-se com a religião Umbanda. Nela, sente-se acolhido:

RD5: descobri a Umbanda, procurei a saber com meu padrinho ele é Pai de Santo foi através dele que eu vi a minha área era ali em a casa de Umbanda, através de lá fui numa casa muito bem falada *sou filho* de lá até hoje. Hoje com meus 17 anos posso dizer que a vida não é brincadeira nada é tão fácil como pensamos, Ah ia me esquecendo lebra que eu disse que queria cuidar das pessoas, eu cuido aprendendo com minhas Entidades, com eles tudo vai se alinhando da forma certa. Vamos valorizar a vida em quanto podemos, pois depois que morremos não tem como voltar, faça que fazer Hoje, amanhã ninguém sabe o que pode acontecer. (grifo nosso)

Assim como Fanon (1967, p. 33) que diz “o que importa não é conhecer o mundo, mas mudá-lo”, em uma clara referência a Marx, Jean encontrou, a seu modo, como cuidar das pessoas e continuar aprendendo com a vida. Jean identificou-se com a Umbanda, uma religião que conjuga elementos africanos e brasileiros e, nesta posição sujeito, resiste à desvalorização da experiência negra presente na sociedade. Fanon lutou e Jean luta pela dignidade das pessoas negras.

A próxima escrita de si que trazemos é de Ana. Ela tem dezesseis anos, já repetiu um ano escolar, fato que ela atribui à depressão e à Dengue que contraiu no final de 2019. Ana escreve:

RD6: bom tenho apenas 16 anos mais ja passei por muita coisa, já passei muitas dificuldades, sofri muito, mas nada que uma melhora né?, meus pais e eu morávamos em casas de aluguel, muitos anos pagando aluguel e tinha muita coisa para pagar e comprar também, tinha vez que não tinha nada para comermos, e nessa época era apenas meu pai, minha mãe, minha irmã e eu, tínhamos que dividir um ovo cozido muitas das vezes meu pai ou minha mãe deixava de comer para dar para a minha irmã e eu podermos comer alguma coisa.

Para Ana, a vida também é luta. Apesar de sua idade, já passou por muitas dificuldades. Além do sofrimento mental e físico causados por suas doenças, Ana sofrera a instabilidade da constante mudança de residências. Moradia e alimentação eram as preocupações de Ana e sua família. Ela experienciava esses problemas ainda criança e pré-adolescente. Não seria essa a causa de sua depressão? Ela escreve que esses problemas ficaram para trás. A família se transformou e cresceu:

RD7: Bom mais tudo isso passou, agora minha irmã já é casada, meus pais me deram mais 2 irmãos [...] agradeço por ter eles viu, admito que sou muito brava mais é para o bem deles, tinha até me esquecido de mencionar, vou me casar! loucura isso né? minha família e quem ouve isso diz isso para mim, mas isso nao me importa nenhum pouco porque sei que mesmo eu sendo nova eu quero isso desde quando eu era pequena eu sonhava apenas em ser adulta, ser de maior sabe... nao sei o porque disso, acho que eu tenho muita maturidade para isso, quero viver com alguém que cuide de mim e que sabe quando não estou bem, não importa minha idade e sim minha felicidade. Agora eu quero terminar meus estudos e começar meu curso de enfermagem e trabalhar bastante para conseguir tudo o que eu pretendo ter.

Os sofrimentos por que passou Ana podem tê-la levado a acreditar em uma certa maturidade. O fato de ter vivenciado seus problemas com a família unida também pode ter ajudado a crer nessa maturidade. Há uma forte identificação de Ana com o discurso da família unida. Sua irmã já é casada e, desde criança, Ana cuida de seus irmãos. Tudo isso pode ter levado Ana a querer se casar com dezesseis anos. Mesmo com dificuldades para terminar o ensino médio, Ana sonha em ser enfermeira, o profissional encarregado do cuidado das pessoas. Ana quer cuidar e ser cuidada e, portanto, casar-se. Na adversidade, sua família soube cuidar dela e de seus irmãos, mesmo que para tanto, seus pais tenham passado fome.

O cuidado pela família na adversidade são aspectos subjetivos importantes de Jean e Ana. Também percebemos uma importância com o cuidado na próxima escrita de si, que pertence à aluna Larissa. Larissa tem quinze anos, pais separados, mora com a mãe. Evangélica, Larissa ia à Igreja quando criança com avó e avô, pois sua mãe não podia ir sempre porque precisava trabalhar, mas Larissa afirma que sua mãe sempre teve tempo para ela (Larissa).

Um primeiro aspecto marcante da subjetividade de Larissa é sua identificação com a formação discursiva religiosa. A expressão “graças a Deus” aparece três vezes ao longo de sua escrita. E ela também agradece a Deus por tê-la ajudado por diversas vezes. Mas não podemos deixar de ressaltar um aspecto contraditório de sua subjetividade já que a contradição faz parte da constituição de todo sujeito: Larissa diz ser “do signo de peixes”. A contradição é constitutiva do sujeito e do discurso, pois é a marca do outro na subjetividade do sujeito, que:

se constrói, pois, na contradição – entendida como princípio da alteridade – em que há sempre um jogo, uma clivagem, uma não coincidência de si, pois o sujeito se constitui e é constituído numa relação com o Outro, com os outros, a alteridade neles e fora deles (ECKERT-HOFF, 2009, p. 137).

O discurso religioso subjetiva Larissa assim como também o encontro com o poder. Larissa relata o *bullying* que sofreu em sua infância:

RD8: Ao passar do tempo em que fui crescendo também fiquei gordinha porque graças a Deus sempre fui bem alimentada, mas infelizmente igual a muitas crianças eu sofri *bullying* na escola por isso e por muitas outras coisas que inventavam de mim, sempre tentei fazer amigos mas nunca fui boa nisso e sinceramente não sei porque.

A escrita de si de Larissa denuncia dois problemas que a sociedade e a escola precisam enfrentar: a obesidade infantil e o *bullying*. Larissa escreve que não só ela sofreu com o *bullying*, mas muitas outras crianças. Como afirma, Larissa era alvo de mentiras na escola e isso pode tê-la levado a dificuldades de relacionamento com seus colegas. Pode-se perceber que Larissa se sentia sozinha. Sua mãe era seu “refúgio” e sempre a protegia. Ela foi à escola conversar e conseguiu que parassem de praticar *bullying* com Larissa.

Portanto, a identidade de Larissa movimenta-se na história. Em um processo de identificação que é sempre visto como uma construção mutável, instável, descentralizada e inacabada, que adquire sentido pela linguagem e pelos sistemas simbólicos por meio dos quais são representados, conforme diz Woodward (2009).

Larissa escreve que cresceu, aprendeu a socializar-se e fazer amigos. Ainda passou por muitos problemas nas escolas nas quais estudou, mas aprendeu a resolver seus problemas sozinha “sem violência mas sim verbalmente”, como diz. Aos treze anos, mudou-se de cidade e, a princípio, odiou a experiência, mas fez amigos no primeiro dia de aula, divertia-se muito e tirava boas notas. Ficou dois anos na cidade e, ao partir, lamentou ter que deixar seus novos amigos:

RD9: No dia da partida foi pior do que imaginei; só de pensar que provavelmente nunca mais iria ver aquelas pessoas, mas a tecnologia está aqui para isso, e eu prometi que manteria contato e manti.

A socialização e a amizade para além da família são aspectos importantes para Larissa. Aspectos que a escola ainda falha em promover. Larissa foi bem cuidada por sua família, mas encontrou dificuldades de socialização em seu percurso escolar. Ela termina sua escrita ressaltando a importância de Deus, sua família e de seus atuais amigos.

A próxima escrita de si mostra um outro problema de saúde presente na escola: a bulimia. Sandra tem quinze anos, filha de pais separados, mora com a mãe e o padrasto. Em seu tempo livre, gosta de escrever, ouvir música, assistir a filmes e de cozinhar. Foi batizada na igreja católica, mas deixou de segui-la “após tomar ‘meu rumo’ na vida”. Note-se as aspas em meu rumo. Marca do discurso do outro na constituição de sua subjetividade. Vejamos como Sandra relata sua bulimia:

RD10: Dos meus 7 aos 13 anos *sofri* bulimia nervosa, fiz um curto tratamento com ajuda de psicólogos mas não me ajudou muito, acho que por conta disso “desenvolvi” ansiedade e *luto* com ela desde então. Moro com minha mãe, mas todos os dias (literalmente) tô com minhas irmãs
Aos domingos almoço com meu pai e meus avós (uma tradição que sigo desde de sempre).
Tenho uma *luta* constante pra me manter bem emocionalmente e conseguir manter meu psicológico de forma estável
Estou numa tentativa de escrever um livro, mas estou passando por um “bloqueio de escritora”
Acho que os *pontos mais importantes* sobre mim já disse, então encerro por aqui meu relato sobre mim (grifos nossos).

O discurso de Larissa materializa um sofrimento e uma luta para ela se manter estável emocionalmente. A ansiedade é um aspecto de sua subjetividade com o qual ela não se identifica, já que escreve *desenvolvi* em aspas. As palavras fazem sentido em nós e não sabemos sua origem. Identidade não se aprende (PÊCHEUX, 2015). É um processo histórico-social. Larissa luta com ela mesma. Cada parágrafo que a aprendiz escreve mostra uma posição-sujeito que ela precisa assumir: a filha que mora com a mãe e o padrasto, a irmã que visita todos os dias as outras irmãs, a filha que almoça com o pai todos os domingos e a posição-escritora. E nesta última posição-sujeito, ela também luta com as palavras, enfrenta bloqueios. Seria a escrita o refúgio de Larissa?

Nesse movimento entre diferentes posições-sujeito, Larissa precisa se manter estável para si e para os outros. Mas a identidade é opaca, “o sujeito não é transparente nem para si mesmo” (ORLANDI, 2006, p. 13). E Larissa julga importante dizer de sua instabilidade emocional para a escola. Esta assim autorizou já que era para falar sobre si. Larissa escreveu sobre o que a toca. Ela produziu sentido sobre o que a escola propôs a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos nas escritas de si analisadas, diferentes discursos subjetivam os sujeitos em uma contínua relação entre poder e saber. Essas relações produzem a identidade do sujeito, que é sempre móvel, heterogênea, descentralizada, não transparente, contraditória. Concordamos com Hall (1997, p. 222) quando afirma a identidade como uma “produção, que não está nunca completa, que está sempre em processo”.

Em seus encontros com o poder na sociedade, as identidades dos(as) aprendizes se movem constantemente. Elas também resistem, ou melhor, re-existem, resignificando suas existências, pois não há relação de poder sem resistência. E, ao se resignificarem, os(as) aprendizes produzem novos saberes sobre si e sobre os outros.

O que a compreensão dessas identidades fluidas pode dizer à escola? Justamente que são *fluidas* e qualquer tentativa de enquadrá-las, fixá-las é falha. Não se compreende completamente a identidade do sujeito. Sendo construída na relação com os outros, com o poder e com saberes, a identidade está sempre aberta a novas interpretações. E a escola, sendo espaço por excelência de homogeneização e controle, ainda precisa aprender a lidar com a diversidade. O aprendiz para quem os(as) professores(as) preparam previamente seus conteúdos nunca vai coincidir com os sujeitos reais que eles(elas) encontram em sala de aula.

Vimos que há problemas com os quais a escola precisa lidar para que a aprendizagem ocorra, pois são problemas que tocam de modo premente a identidade de seus(suas) aprendizes. E a escola precisa elaborar modos que permitam que os(as) aprendizes falem de si e dos problemas que lhes tocam. Assim, ela pode elaborar seu conteúdo tendo em vista as práticas de poder-saber que conformam seus aprendizes e nelas intervir de modo mais eficiente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Entrevista com Silvio Almeida. [Entrevista concedida a] Nonaka, A., Santos, E., Zuffo, L., & Cruz, R. (2019). **Humanidades Em Diálogo**, v. 9, n. 1, p. 19-37.

ALTHUSSER, Louis. (1971). **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

- BENVENISTE, Émille. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- ECKERT-HOFF, Beatriz M. A escritura de si na formação do professor. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**: perspectivas discursivas. São Carlos: Clara Luz, 2009. p. 135-152.
- FANON, Franz. (1967). **Peles negras, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. (1969). **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- _____. **Eu, Pierre Riviere, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão ...** um caso de parricídio do século XIX. Tradução de Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.
- _____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.
- _____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HALL, Stuart. (Ed.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. Nova York: Sage Publications, 1997.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Pucinelli. Segmentar ou Recortar? In: **Série Estudos 10**. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, p. 09-26, 1984.
- _____. Identidade Lingüística Escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. p. 203-211.
- _____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Pucinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. CAMPINAS, SP: PONTES EDITORES, 2006. p. 11-31.
- _____. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.



PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso* (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 61-151.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72

Wagner Ernesto Jonas FRANCO

Possui estágio concluído de pós-doutoramento em Educação pela Universidade São Francisco em Itatiba, SP (2021). Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2019) com ênfase na área de Semântica e Análise de Discurso. Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), ano de conclusão: 2015. É especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Uninter - Modalidade EAD (2013). Licenciatura em Letras - Português-Inglês - pela Universidade do Vale do Sapucaí (2010).

Márcia Aparecida Amador MÁSCIA

Pós-Doutoramento pela Universidade de Wisconsin-Madison, no departamento de Curriculum and Instruction, com bolsa FAPESP (2015). Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP (1999) e Doutorado-Sanduiche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1998). Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (1992) e Graduada em Letras pela UNESP (1979). Atualmente, atua como professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na linha de Educação, Linguagens e Processos Interativos, da Universidade São Francisco, Itatiba.

Recebido em 29/agosto/2020 - Aceito em 20/agosto/2021