

Novas tecnologias e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem da EJA

Juliana Santana Cavallari*
Virgínia Salles**

Resumo

Pautado em uma perspectiva discursiva, este estudo busca compreender como o sujeito-aluno, com mais de 30 anos, matriculado em uma escola estadual no interior do Mato Grosso, bem como seus professores significam as novas tecnologias utilizadas na Educação de Jovens e Adultos. O *corpus* de pesquisa resultou de entrevistas semiestruturadas, realizadas com alunos de séries variadas e com dois professores desses alunos. A análise empreendida sugere que os professores, preocupados em abraçar o “novo”, ou seja, uma metodologia de “ponta”, repleta de recursos audiovisuais e tecnológicos, deixam de lado o que deveria estar no centro do processo de ensino-aprendizagem: o aluno e seus anseios.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Novas Tecnologias; Perspectiva Discursiva.

New technologies and its effects upon YAE teaching and learning process

Abstract

Based on a discursive perspective, this study aims at understanding how students who are over 30 years old, enrolled in a public school located in the interior of Mato Grosso, as well as their teachers signify the use of new technologies for youths and adults' education. The research material was obtained through semi structured interviews, involving students from different grades and two of their teachers. The analysis has pointed out that the teachers, worried about updating themselves by adopting a methodology full of audiovisual and technological resources, end up forgetting what they should be focused on: the teaching and learning process, the students, and their expectations.

Keywords: Youths and Adults' Education (YAE); New Technologies; Discursive Perspective.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada em estabelecimentos de ensino das redes estadual, municipal e privada, com a meta de erradicar o analfabetismo, tem se mostrado uma tarefa extremamente complexa e heterogênea, pois engloba diferentes aspectos socioeconômicos e culturais. De modo a tornar o ensino mais significativo para esses alunos cuja vivência escolar é constituída por um imaginário de fracasso e de exclusão, muitos professores passaram a fazer uso, em suas aulas, das chamadas tecnologias da informação e de comunicação (TIC), ratificando uma relação bastante estreita e até mesmo indissociável que se coloca hoje entre as novas tecnologias e a produção de conhecimento, que, por sua vez, produz efeitos na subjetividade de educadores e educandos e na sociedade, de modo geral.

As contribuições da TIC para a educação são inúmeras e inegáveis, em especial no que tange à disseminação e acesso a informações diversificadas, oriundas de diversas fontes e meios. No entanto, as funções exercidas por professores e

alunos, bem como suas representações imaginárias acerca de si mesmos e do processo de ensino-aprendizagem no qual se inserem, parecem ter sido profundamente modificadas e afetadas diante das possibilidades tecnológicas disponíveis na atualidade e inseridas no espaço de sala de aula. No âmbito das políticas públicas educacionais e das práticas discursivo-pedagógicas, em particular, as TIC parecem (re)organizar as funções exercidas por educadores e educandos, sobretudo em um contexto considerado com adverso, no qual os alunos não estão mais em idade escolar e já deveriam ter finalizado a educação básica (ensino fundamental e médio), como no caso dos alunos sujeitos desta pesquisa.

Ancoradas teórico-metodologicamente na Análise de Discurso de linha francesa, buscaremos compreender, ao longo deste estudo, como o sujeito-professor e, em especial, o sujeito-aluno, com mais de 30 anos, matriculado em uma escola estadual no interior do Mato Grosso, significam as novas tecnologias utilizadas em sala de aula de língua inglesa. Buscaremos observar, entre outras coisas, como alunos e professores se subjetivam e se inserem em práticas discursivo-pedagógicas

* Endereço Eletrônico: julianasantanacavallari.jc@gmail.com

** Endereço Eletrônico: vnsalles@hotmail.com

permeadas e afetadas pelas novas tecnologias.

Nosso material de pesquisa é composto por depoimentos de dois professores e de quatro alunos desta modalidade de curso (EJA) da rede pública de Alta Floresta – MT. Os recortes discursivos analisados a seguir foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Visando contemplar nosso objetivo de pesquisa, pareceu-nos significativo analisar e contrapor como professores e alunos se posicionam diante do uso das TIC e dos recursos didáticos empregados nas práticas discursivo-pedagógicas que protagonizam.

Antes de procedermos à análise dos registros de pesquisa, abordaremos alguns conceitos e noções que fundamentam nosso movimento de análise e nossos gestos de interpretação.

Algumas considerações norteadoras

De modo geral, destaca Coracini (2003), as pesquisas sobre o ensino de línguas e a prática de sala de aula postulam uma separação entre o que se ensina, no caso: a língua, e o modo como este ensino é praticado, seja por se tratarem de objetos de saber distintos (língua estrangeira X práticas de ensino), seja por se tratarem de disciplinas consideradas isoladas no currículo escolar. Entretanto, é na abordagem de ensino-aprendizagem de língua estrangeira adotada pelo professor que emerge o modo como este concebe, consciente e/ou inconscientemente, a língua que ensina, ou seja, como ele (professor) se subjetiva diante da(s) metodologia(s) que apreendeu ou das orientações que segue ou não em sua experiência de ensino-aprendizagem de línguas. A referida autora salienta que a maioria das abordagens seguidas pelos professores de LE, como a comunicativa e a audiolingual, por exemplo, ainda está calcada na concepção de sujeito racional, cartesiano, que se vê como origem dos sentidos que seu dizer e sua prática discursivo-pedagógica produzem no outro, seu interlocutor. É justamente por não ter o controle dos sentidos produzidos em um dado acontecimento discursivo que contradições emergem, apontando para o equívoco constitutivo do sujeito e da linguagem posta em funcionamento.

Trazendo essas considerações para a temática abordada neste estudo, não se trata de encontrar soluções para as possíveis falhas ou contradições que emanam das práticas discursivas analisadas, mas sim de observar como alunos e professores da EJA significam práticas pedagógicas

que, ao fazerem uso das novas tecnologias e de recursos didáticos variados são consideradas, quase que automaticamente, como práticas inovadoras.

Segundo Pêcheux (2009), não há sujeitos individuais no discurso, há “formas-sujeito”, ou seja, um ajustamento do sujeito à ideologia vigente que produz um efeito de evidência discursiva. Retomando os estudos de Pêcheux, Gregolin (2003, p. 27) afirma que

o sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono de seu discurso, mas é apenas um efeito do ajustamento ideológico. O discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva.

Nesse prisma, podemos dizer que o discurso que apregoa as vantagens e benefícios das novas tecnologias para o ensino já se naturalizou em nossa sociedade; trata-se de um discurso já-lá, isto é, que já se fez memória e que dita a metodologia a ser adotada em sala de aula, embora, muitas vezes, o sujeito de linguagem não se dê conta disso. De acordo com Orlandi (2009, p. 32), a memória também faz parte da produção do discurso, ou seja, a maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção, pois as palavras não são só nossas, elas significam pela história e pela língua. Para que possamos compreender como os objetos simbólicos produzem sentido(s) e como estão/são investidos de significância para o sujeito e pelo sujeito, não podemos perder de vista que os sentidos não são fixos ou soldados às palavras, aos textos, mas são produzidos na relação com a exterioridade, nas condições em que os sentidos são produzidos e que, muitas vezes, independem das intenções dos sujeitos.

Na formulação do dizer há sempre uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, entre o interdiscurso, como aquilo que fala antes, independentemente (ORLANDI, 2009, p.31); e o intradiscurso, como o fio do dizer que produz um efeito de linearidade e homogeneidade. O interdiscurso, afirma Orlandi (2009, p. 33-34), “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. É preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague da memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer

sentido em ‘minhas’ palavras”. Por isso dizemos que a memória discursiva é feita de esquecimentos e não de lembranças. Em outras palavras, o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento. Assim sendo, o esquecimento é estruturante para o interdiscurso. Segundo Pêcheux (1988 [2009]), podemos distinguir duas formas de esquecimento no discurso, que foram retomadas por Orlandi (2009): o esquecimento 1 é ideológico, pelo qual temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Já o esquecimento 2 é de ordem enunciativa, pois o sujeito acredita que o modo de dizer é indiferente aos sentidos, pois tem uma ilusão de linearidade. Afetado pelos esquecimentos para que possa enunciar e tomar a palavra como sendo sua, o sujeito cria uma realidade discursiva ilusória e necessária, para que haja sentidos e sujeitos, por isso o fato de o esquecimento ser estruturante. “As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 36).

Partindo de uma perspectiva discursiva, acreditamos que se considerarmos a heterogeneidade, a pluralidade incontida e desordenada de vozes na voz aparente e única do sujeito como constitutiva de seu dizer e de seu ser, compreenderemos melhor as contradições [e conflitos que emergem da complexa tarefa de ensinar e aprender] (CORACINI, 2007, p. 41). Assim como o sujeito é descentrado e não possui o controle absoluto sobre o que seu dizer-fazer produz no outro, acreditamos não ser possível prescrever uma única metodologia como a mais apropriada ou significativa, já que a aprendizagem não é algo totalmente controlável e mensurável, pois envolve uma complexa e indissociável relação entre discurso, sujeito e ideologia. Daí a importância de problematizarmos dizeres e práticas já naturalizadas e que produzem um efeito de evidência e de verdade no contexto escolar, sem perder de vista a dupla dimensão constitutiva do sujeito pelo inconsciente e pela ideologia.

De acordo com Cavallari (2005), a referência à teoria psicanalítica se faz presente no campo teórico da AD que supõe o descentramento do sujeito e dos sentidos, com base na determinação inconsciente. Tanto a abordagem discursiva como a psicanalítica exploram a relação do sujeito com as formulações postas, isto é, com a estrutura da língua e com a materialidade linguística que comporta falhas e que torna possível algo de material sobre o

inconsciente e a ideologia. Nas palavras da autora (CAVALLARI, 2005, p.25):

Para a AD, o funcionamento discursivo é determinado numa articulação entre a ideologia e as condições de produção do discurso, isto é, o contexto sócio-histórico de sua enunciação e o lugar discursivo ocupado pelo falante. Dentro da teoria psicanalítica, a determinação dos sujeitos e dos sentidos é inconsciente e atemporal e só se faz acessível por meio da linguagem que comporta falhas ou buracos.

Partindo das colocações anteriores, postulamos uma determinação inconsciente dos sujeitos e dos sentidos que, embora seja oculta ao sujeito enunciativo, se mostra e se materializa no funcionamento do discurso: da estrutura ao acontecimento. Ornellas e Santos (2008) afirmam que o conceito de sujeito cindido, de base psicanálise, coloca em evidência o próprio desconhecimento deste em relação àquilo que o determina, ou seja, o inconsciente. A noção de inconsciente ainda é estranha à educação, pois é difícil conviver com a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe e que sustenta a verdade do desejo tanto de aprender quanto de ensinar, destacam as autoras. Na mesma direção, Coracini (2010, p. 21) salienta que esse estranhamento em relação ao que foge ao controle do sujeito enunciativo talvez ocorra em função da educação ainda estar atrelada à “visão interacionista, à psicologia cognitivista, sobretudo para a prática da leitura e da escrita em sala de aula, tomando por base o sujeito consciente” (CORACINI, 2010, p. 21). Nos depoimentos que se seguem, lançaremos um olhar discursivo para as contradições, brechas da/na linguagem e para o equívoco que fogem ao controle do enunciativo, de modo que possamos resgatar, problematizar e compreender como o uso das novas tecnologias e de outros recursos didáticos é investido de significância no contexto escolar da EJA.

O que dizem os professores

Como já mencionado anteriormente, as formulações de professores e alunos que constituem o nosso *corpus* de pesquisa foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com a presença do pesquisador. As perguntas abertas, endereçadas aos entrevistados, foram formuladas de modo a mobilizar um dizer a respeito das diferentes vivências de educadores e educandos

no processo de ensino-aprendizagem da EJA. Foram analisados, a seguir, os recortes discursivos que lançam pistas a respeito da relação do sujeito enunciativo com o uso das novas tecnologias. Pareceu-nos produtivo contrapor as formulações dos professores às formulações dos alunos, a fim de vislumbrarmos seus posicionamentos discursivos ou ideológicos e as formações imaginárias que atribuem sentidos ao dizer.

Retomando as condições estritas do discurso que incidem diretamente na produção dos sentidos, é significativo pontuar que as duas professoras entrevistadas são licenciadas em Letras, com habilitação plena tanto em Língua Portuguesa como em Língua Inglesa. Uma delas, de 24 anos, doravante representada por P1, tem quatro anos de experiência com a EJA; a outra, de 32 anos, representada por P2, possui dois anos de experiência com essa modalidade de curso, ambas lecionam aulas de inglês, como professoras interinas.

Selecionamos duas perguntas da entrevista gravada em áudio que mobilizaram marcas discursivas significativas para o desenvolvimento desta pesquisa. São elas: 1- Como você desenvolve as aulas de inglês com os alunos? Quais os recursos que você utiliza?; 2- Dentre todos esses recursos que você utiliza, qual é o mais produtivo? Qual o recurso que você percebe que os alunos gostam mais ou que permitem um aproveitamento melhor?

Em relação à primeira pergunta, P1 demonstrou certa hesitação na formulação de sua resposta:

[RD1]¹ P1-Ah... dicionários, cópias agora a gente tá usando muito o data show, notebook meu pra passar para os alunos ah Xerox, livro, quadro e o giz.

Logo no início desse excerto, a professora parece elencar os recursos disponibilizados pela escola, embora enfatize um recurso próprio, de uso exclusivo, do qual a escola não disponibiliza – *notebook meu*. Os efeitos de sentido aqui produzidos e materializados apontam para uma tentativa de conciliar uma prática pedagógica que transita entre o “velho” e o “novo”-dicionários/cópias/Xerox/livro/quadro e giz em oposição ao data show/notebook, embora procure dar destaque aos recursos que apontam para o “novo”, através do emprego do presente contínuo “*usando*”, seguido do advérbio de intensidade *muito*, para se referir ao uso do data show.

Por outro lado, os outros recursos mencionados: *dicionários, cópias, quadro e giz*,

remetem-nos ao Método Gramática e Tradução, revelando que algumas atividades realizadas pela professora estão ancoradas numa abordagem tradicional de ensino-aprendizagem de línguas. É interessante observar que, na prática de sala de aula, a visão estruturalista e descontextualizada de língua se sobrepõe à abordagem comunicativa que muitos professores de LE, inclusive P1, dizem privilegiar e adotar.

Ao empregar a palavra *a gente*, a professora produz um efeito de distanciamento da responsabilidade de enunciar de forma determinada, com o uso da primeira pessoa do singular *eu*, para generalizar uma prática docente que seria comum entre os professores de Língua Inglesa daquela instituição. Ainda sobre os recursos utilizados em sala de aula (P1) formulou:

[RD2] P1-Música com data show. Eles gostam muito de ver o clipe e aí eles vão acompanhando a música vão completando a música estudam sobre a biografia do autor do cantor no caso, né? eles prestam muita atenção e são músicas assim... a gente procura pegar músicas da atualidade, então músicas que eles já conhecem que eles estão cantando, né, músicas que estão na mídia aí facilita eles cantarem também.

Nesse recorte discursivo, é possível notar que a professora procura incorporar ao ensino da língua inglesa novos recursos pedagógicos: *música com data show, clipes musicais em inglês*. Não é só a música ou a atividade de áudio sendo tocada em um aparelho de CD, mas a utilização do *data show*, como um novo recurso pedagógico, que é enfatizada por P1. A busca pelo “novo” é associada a algo inovador e, portanto, melhor e mais interessante. É a presença do interdiscurso como um já-dito sobre o “novo” que vemos funcionar nessas formulações. Segundo Eckert-Hoff (2008), a eterna busca pelo “novo” faz parte de um imaginário centrado na questão mercadológica: novos produtos, novos métodos, novas tecnologias, que, na busca do ideal, incitam o sujeito-professor a descartar o velho e a fundar um novo fazer. Contraditoriamente, no entanto, o sujeito-professor menciona uma atividade bastante tradicional e pouco contextualizada: o preenchimento de lacunas das letras das músicas ofertadas, na ilusão de que o uso de recursos diferentes e associados às novas tecnologias já propiciaria, por si só, uma prática pedagógica inovadora. Trata-se do conflito entre a nova proposta e a proposta tradicional que coabitam o espaço de sala de aula e a prática do professor.

Nesse sentido, Coracini (2003) observa que o contexto atual remete à miscigenação de concepções que marcam a impossibilidade da centralização e da unidade do sujeito e de suas práticas enunciativo-discursivas.

Na tentativa de tornar as atividades desenvolvidas em sala de aula mais significativas, tal como preconiza a abordagem comunicativa para o ensino de LE, o professor busca aproximar e trazer o conhecimento de mundo dos alunos para o espaço de sala de aula: *músicas que eles já conhecem*. Ao mesmo tempo, ao afirmar que *a gente procura pegar músicas da atualidade, então músicas que eles já conhecem que eles estão cantando, né, músicas que estão na mídia*, o sujeito enunciativo tenta justificar suas escolhas, no tocante ao material usado para fins pedagógico, bem como suas ações e intervenções pedagógicas, em função da satisfação do aluno-cliente, ou seja, do aluno que deve ter suas vontades atendidas e satisfeitas. Em consonância com o discurso capitalista-empresarial, o ensino, na atualidade, também é visto como um produto e o aluno, como um usuário, um consumidor que espera ter sua satisfação garantida e suas vontades atendidas. Nota-se a adequação da escola à ideologia e discursividade dominante: a educação deixa de ser parte exclusiva do campo social e político para ingressar no mercado como um produto e funcionar à sua semelhança.

A mesma pergunta sobre os recursos utilizados pelo professor foi feita para a segunda professora entrevistada (P2), que respondeu:

[RD3]P2- *Não só na disciplina de inglês que que, geralmente eu acho mais viável sempre tá utilizando recurso de áudio e vídeo, como nas outras disciplinas e em conjunto, como a gente tá trabalhando oficinas agora, em conjunto com outros professores. Nós achamos bem melhor usar o recurso de áudio e vídeo, tanto nas aulas também não só estendendo as oficinas texto, né trazer os textos em sala e usar áudio e vídeo. A gente tá trabalhando muito é diálogos em inglês a gente baixou isso da internet estamos trabalhando com diálogos com eles pra eles poderem fazer essa / trabalhar o ouvido. Eu sempre falo trabalhar muito o ouvido a pronúncia, então nós estamos usando muito áudio e clipes com música algumas entrevistas em inglês pra eles aprenderem a testar o ouvido a pronúncia porque geralmente eles falam ah não dá pra entender nada que eles falam, tá muito rápido e não sei o que, geralmente porque não prestam muita atenção então trazendo ainda a imagem de som fica bem melhor pra*

eles. Desde o início, desde o primeiro trimestre desse ano a gente tá trabalhando muito áudio e vídeo aliado ao texto.

O excerto acima se inicia com um advérbio de negação, seguido por outro advérbio (geralmente): *Não só na disciplina de inglês*, ou seja, não se trata de um procedimento exclusivo e significativo para a disciplina ministrada, mas de procedimentos que se naturalizaram como eficientes e que se estendem ou se aplicam a outras disciplinas.

Podemos observar, ao longo desse recorte, o emprego recorrente do verbo trabalhar, especialmente no presente contínuo, que indica uma ação presente e rotineira *trabalhando oficinas; trabalhando muito é diálogos; trabalhar o ouvido; trabalhar muito o ouvido; trabalhando muito áudio e vídeo*.

A formulação posta sugere que o sujeito-professor tem uma certa confiança em relação ao seu método de ensino, principalmente em relação ao trabalho com a oralidade e a pronúncia em LI, o que pode ser observado pelo uso repetitivo das palavras *áudio* (6x), *vídeo* (4x), *ouvido* (3x), *diálogos* (2x), *pronúncia* (2x), *som* (1x), *imagem* (1x). Tais vocábulos produzem um efeito de aproximação da prática pedagógica adotada ao método audiovisual que alia recursos visuais e auditivos para promover o ensino de língua estrangeira, inclusive através da repetição de vocábulos de forma descontextualizada. Novamente, na ilusão de estar fazendo uso de recursos e propostas inovadoras, ao baixar clipes e entrevistas em inglês da *internet*, por exemplo, P2 se vale de técnicas comuns aos métodos Áudio-Oral e Audiovisual que, segundo Mascia (2003, p.214), se fundamentam na psicologia comportamental e surgem nos Estados Unidos, por ocasião da segunda guerra mundial, “pela necessidade de formar rapidamente pessoas que falam outras línguas além do inglês”. A referida autora conclui que, dentro da visão discursiva à qual nos filiamos, nada é tão novo e original como imaginamos.

Em RD3, observamos um desejo de completude que habita o sujeito-professor cujas prescrições devem ser seguidas e controladas, para garantir a oralidade em LI: *eu acho mais viável sempre tá utilizando recurso de áudio e vídeo, achamos bem melhor usar o recurso de áudio e vídeo; Eu sempre falo trabalhar muito o ouvido a pronúncia*. Esses dizeres encontram-se enraizados na noção de sujeito logocêntrico, controlador de seu

dizer-fazer, incitando o sujeito enunciador a seguir as prescrições tidas como verdadeiras, na vã determinação de preencher o que (sempre) falta (ECKERT-HOFF, 2008).

Mais uma vez, percebe-se que, ao optar pelo uso da palavra *a gente* (3x), *nós* (2x), a professora se distancia da responsabilidade de enunciar de forma determinada, isolada, para produzir um efeito de que ela está agindo em consonância com todo o grupo docente: *como nas outras disciplinas e em conjunto; em conjunto com outros professores*.

Com relação aos recursos pedagógicos empregados em aulas e oficinas, salta aos olhos a preferência pelo recurso de áudio e vídeo, em detrimento do texto, que aparece apenas como um aliado: *a gente tá trabalhando muito áudio e vídeo aliado ao texto*. No entanto, segundo os PCN de LE, que deveriam orientar a prática do professor do ensino regular, o foco nas aulas de LE deveria estar no trabalho com a leitura e compreensão de textos variados e autênticos e não na oralidade. A materialidade posta (re)vela uma busca incessante por outro modo de ensinar, atrelado ao imaginário de professor inovador e de aula ideal e moderna. Nesse sentido, “parece haver uma eterna busca da competência linguística e da língua enquanto ‘natural’², mas realizada através de frases soltas ou diálogos estanques” (SOUZA, 1995), ou talvez uma substituição, no sentido de compensação pela escassez de material, dando-lhe uma “nova roupagem”, uma tentativa de trazer algo “novo”, de “fácil digestão” e de “aparência atraente” para o ensino de LI.

O sujeito-professor percebe, porém, que os alunos encontram certa dificuldade para compreender o áudio em inglês, quando reproduz a voz do aluno: *Ah não dá pra entender nada que eles falam, tá muito rápido e não sei o que geralmente porque não prestam muita atenção então trazendo ainda a imagem de som fica bem melhor pra eles*. Esses enunciados produzem um efeito de justificativa e de defesa diante da suposta não compreensão dos alunos, isto é, o enunciador acaba responsabilizando os próprios alunos pelo insucesso de algumas atividades, reafirmando que a utilização de imagem e som é bem melhor para eles. Por acreditarmos que as certezas a respeito do melhor jeito de se ensinar e de aprender se mostram improdutivas, pois são pautadas em ilusões ideologicamente marcadas e determinadas, nos lançamos à escuta do que os alunos têm a dizer.

O que dizem os alunos

A princípio, pareceu-nos que a dissonância entre o que é ofertado pelo professor e o que é desejado pelo aluno da EJA, sobretudo no que diz respeito ao uso de recursos didáticos e de práticas pedagógicas, reduz o interesse pelas aulas de LI oferecidas na escola regular, cujos objetivos e propostas parecem se distanciar do que buscam os alunos.

Os alunos, quando entrevistados, estavam na faixa etária de 38 a 55 anos de idade. Todos apresentaram um histórico escolar e de vida semelhante: pararam de estudar na faixa dos 12 a 16 anos para trabalhar e continuam trabalhando como vigia ou no comércio, como balconista ou vendedor. Na época em que as entrevistas foram coletadas, apenas uma aluna não exercia profissão remunerada: era dona-de-casa. Ao mesmo tempo, todos retornaram à escola em busca da certificação, alegando que o mercado de trabalho valoriza mais os que possuem diploma e qualificação. Trata-se, novamente, de um imaginário sócio-historicamente legitimado e compartilhado sobre a inserção no mercado de trabalho. Sabemos, hoje, o quanto o desemprego vem aumentando, apesar da formação e qualificação dos profissionais que buscam se inserir no mercado de trabalho.

Passemos à análise de algumas respostas, fornecidas pelos alunos, durante a entrevista gravada em áudio, a partir da seguinte pergunta: Em sua opinião que tipo de aula você prefere?

Neste bloco, apresentamos, primeiramente, as respostas de dois alunos entrevistados, ambos cursando o ensino fundamental: o primeiro, com 41 anos, representado pelo símbolo A1; e o segundo, com 50 anos, representado por A2.

[RD4] A1-*Eu acho que a aula de inglês com imagem ela ajudaria mais, com vídeo, né? E na teoria também, né? Inglês é um pouco complicado, né? Eu mesmo tenho mais facilidade se eu ver um vídeo, pra mim isso vai ajudar muito.*

O sujeito-aluno inicia sua resposta por meio do modalizador *acho*, o que anuncia uma incerteza em relação à sua opinião sobre o melhor recurso utilizado em sala de aula. Quando fala da imagem, recorre ao verbo *ajudar*, no futuro do pretérito *a aula de inglês com imagem ela ajudaria mais*, revelando uma ação hipotética ou irreal. Por outro lado, não descarta a importância da teoria, enfatizando que o inglês é um *pouco complicado*. O adjetivo *complicado* materializa uma representação negativa acerca da aprendizagem da língua inglesa,

modalizada por meio do advérbio de intensidade *pouco*.

No trecho, *tenho mais facilidade se eu ver um vídeo*, o verbo *tenho*, no presente do indicativo, refere-se à provável metodologia desenvolvida em sala de aula, através do uso de clipes e filmes e que enfatiza a estratégia visual ou o uso de imagens como um suporte para a compreensão oral. Entretanto, ao marcar uma condição pelo uso da condicional *se eu ver um vídeo*, A1 permite entrever que sua suposta facilidade está mais atrelada à visualização da imagem do que à compreensão do áudio em inglês. Além disso, observa-se um uso diferenciado e não coincidente das imagens exibidas nas aulas de inglês: o professor diz e acredita usar os vídeos para praticar e treinar a oralidade; ao passo que, para o aluno, o vídeo serve para ver e facilitar sua aprendizagem ou seu entendimento.

Ainda em relação à pergunta anterior, A2 afirma:

[RD5] A2- *Prefiro com o professor explicando na lousa. No meu caso facilita aprender, né? Acompanha a gente na carteira às vezes é bom, porque eu tenho muita dificuldade.*

O emprego da primeira pessoa do singular revela a necessidade de um olhar singular para cada aluno e suas dificuldades: *no meu caso; porque eu tenho*. Essa necessidade de atenção individualizada, se materializa na demanda que o aluno faz ao professor: [o professor] *acompanha a gente na carteira às vezes é bom*. No caso desse aluno, podemos considerar que uma velha prática pedagógica, geralmente associada aos primeiros anos escolares, talvez surtisse mais efeito do que o emprego de recursos variados, imaginados como inovadores para o ensino de línguas.

É possível notar o trabalho das formações imaginárias presentes nesse dizer: a imagem que o aluno faz de si *porque eu tenho muita dificuldade*; a imagem que faz do professor *explicando na lousa*; e a imagem do processo de aprendizagem *acompanha a gente na carteira*. Essas representações nos permitem entrever a posição ocupada pelo sujeito-aluno e que é constitutiva daquilo que diz e pratica em sala de aula. Essas imagens foram constituídas e resgatadas na/da história de vida do aluno, em função dos lugares sociais, histórica e discursivamente construídos para professores e alunos, embora esses lugares estejam em constante transformação e deslocamento.

A seguir, analisamos as respostas fornecidas por dois alunos do ensino médio: o primeiro, com

38 anos de idade, cursava o último ano do ensino médio à época da entrevista; e o segundo, com 55 anos, estava no primeiro ano do ensino médio, quando a entrevista se deu. Ambos serão respectivamente representados pelos símbolos A3 e A4.

[RD6] A3- *Bom... eu acho que uma aula com o professor explicando na lousa...eu prefiro. Inglês eu tive muita pouca base, né? [sic] porque eu trabalhava e parava daí eu não tive uma base assim então ainda meio custa bastante pra pegar as coisa, né? Mas eu acho que explicar na lousa também em grupo é legal assim depende do sistema, assim a gente pega mais ou menos...*

O entrevistado inicia sua resposta com *bom*, o que revela certa pausa para pensar no que dizer. Ao utilizar o modalizador *acho*, o enunciador acredita estar resgatando uma opinião, que teria origem em sua experiência singular, acerca do modo como aprende melhor: *com o professor explicando na lousa*. As formulações postas, no entanto, nada têm de original, pois produzem sentidos ao acionar a memória discursiva, o interdiscurso, algo que ficou remanescente, um já-dito de um tempo em que A3 acreditava aprender realmente; tempo esse em que o professor era visto como a fonte de todo o conhecimento a ser aprendido, utilizando-se apenas da lousa como recurso didático.

O sujeito-aluno também rememora e descreve sua trajetória escolar fragmentada e, por vezes, interrompida *eu trabalhava e parava*, tentando justificar e, ao mesmo tempo, se responsabilizar pelo seu próprio insucesso escolar *eu não tive uma base assim então custa bastante pra pegar as coisa, né?* Ao afirmar *custa bastante pra pegar as coisa*, o emprego do verbo “custar”, para se referir ao seu aprendizado, representa sofrimento, algo penoso que leva tempo, que tem um preço a ser pago por ele. É o discurso da exclusão, da não compreensão, da subtração, do menos, do incapaz, que se materializa no depoimento desse sujeito-aluno da EJA.

No estudo de Cavallari (2011, p. 278) sobre a autoexclusão na/pela língua do outro, a referida autora nos mostra que

os sujeitos pertencentes a segmentos socioeconomicamente desfavorecidos reforçam – embora não se deem conta disso – mecanismos de autoexclusão, discursivamente construídos e socialmente compartilhados, que não os ‘autorizam’ a saber a língua que aparentemente

lhes falta para desfrutar das possibilidades que a LI proporcionaria, em especial no mercado de trabalho.

Essas considerações nos permitem vislumbrar os mecanismos que engendram o sentimento de exclusão observados no dizer de A3, acenando para a dimensão social e política que constitui o processo de ensino e aprendizagem de LI, em especial nesta modalidade de curso (EJA). Esses mecanismos constituem regimes de verdade que colocam o dizer do sujeito-aluno em funcionamento, disseminando a autoexclusão praticada e reforçada pelos próprios sujeitos ditos e representados como excluídos. Segundo Cavallari (2011, p. 279), “a autoexclusão se configura como um mecanismo de controle e poder que parece impedir o acesso ao saber, fixando os excluídos em uma posição à margem dos que têm o saber sócio-historicamente legitimado”. Daí a importância de compreendermos o complexo jogo discursivo que produz constrangimentos, (des)valorizações, (im)pressões, censuras, etc. e que é posto em funcionamento não só pelos discursos institucionais, mas também pelas práticas enunciativo-discursivas que se dão no espaço escolar, materializando os posicionamentos assumidos pelos sujeitos.

Ainda em relação ao tipo de aula que prefere, A4 responde:

[RD7] *A4-Mais... é...é...ela digitando no quadro, né? Ela escrevendo, passando o texto por escrito, pergunta por escrito, pra você poder ter o. o...pra você ter o conteúdo. Uma vez que você tem o conteúdo, você tem tudo.*

No último excerto deste bloco, é possível perceber um deslize, um lapso de linguagem (*digitar no quadro* ao invés de *escrever no quadro*)³, o que aponta para a relação contraditória e conflitante entre novas e velhas práticas pedagógicas. O termo *digitando no quadro* nos remete à influência e uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem que, imaginariamente, propiciaria uma experiência singular e significativa para o aprendiz. Escrever não é o mesmo que digitar: trata-se de um outro gesto simbólico que coloca o sujeito-aluno numa outra relação com a escrita e com a produção de conhecimento. Dito de outro modo, o sujeito-aluno parece estar no entremeio, ou seja, entre o abstrato da imagem digital e a escrita manual representada, por ele, como algo concreto, dotada de conteúdo. Nota-se, ainda, a presença da memória discursiva

que nos remete a um pré-construído sobre a melhor maneira de se ensinar e aprender (*passando o texto por escrito, pergunta por escrito, pra você ter o conteúdo*) e que parece se distanciar das novas práticas e dos novos recursos tecnológicos que os professores dizem adotar em suas aulas, para facilitar a aprendizagem dos alunos. Para A4, a impossibilidade de “ter” a imagem ou a escrita digital, de registrá-la, de tocá-la, a torna esvaziada de sentido(s); ao passo que o *texto escrito, a pergunta por escrito* dá a ilusão de apropriação do conteúdo, a ilusão de controle do uso da linguagem e de completude, tal como conclui o enunciador: *Uma vez que você tem o conteúdo, você tem tudo.*

Considerações finais

Ao longo deste estudo, nos propusemos a abordar e a problematizar relatos sobre práticas pedagógicas que se pretendem “inovadoras”, ao incorporarem o uso das novas tecnologias e de diferentes recursos didáticos, a fim de compreendermos alguns dos efeitos que essas práticas produzem em alunos da EJA, com mais de 30 anos, cuja experiência escolar parece se pautar em outro imaginário de ensino-aprendizagem. De modo geral, as análises empreendidas sugerem que professores e alunos possuem representações distintas de práticas pedagógicas consideradas como ideais ou proveitosas: enquanto para o professor o uso de recursos didáticos variados é sinônimo de uma aula inovadora e significativa, para o aluno dessa faixa etária e dessa modalidade de curso, a aula imaginada como ideal seria mais condizente com abordagens tradicionais, como o Método Gramática e Tradução, e com práticas pedagógicas tidas como ultrapassadas pelo professor, como escrever na lousa, passar o conteúdo por escrito e acompanhar o aluno na carteira.

Os aprendizes parecem dialogar entre si, pois colocam em funcionamento, em seus depoimentos, as mesmas representações acerca da dificuldade de aprendizagem da língua inglesa, reforçando a necessidade da visualização do conteúdo escrito na lousa e se distanciando de atividades que priorizam a pronúncia e a oralidade. Dito de outro modo, o sujeito-aluno parece não compartilhar das mesmas representações imaginárias do sujeito-professor, que sem se dar conta disso, pode acabar promovendo um distanciamento ainda maior do aluno em relação à LI, ao insistir em promover atividades e práticas pedagógicas que se mostram pouco significativas e

muito difíceis para o aluno. Não estamos sugerindo que o professor atenda prontamente a demanda do aluno e que deixe de trabalhar e de enfatizar a oralidade em suas aulas, mas que se atente para o fato de que as práticas pedagógicas, assim como toda e qualquer prática discursivo-enunciativa, está sujeita a falhas e ao equívoco, tendo em vista que, de acordo com a perspectiva discursiva, os sentidos são produzidos na relação com a exterioridade: com suas condições de produção, com as formações imaginárias, com a memória discursiva que está na base do dizível e do compreensível.

Quando os depoentes enfatizam e solicitam a explicação na lousa oferecida pelo professor, parecem acionar a memória discursiva atrelada ao ensino tradicional, vivenciado outrora em sua trajetória escolar e que emerge no fio do dizer, no intradiscorso, atualizando e contrapondo, no presente, sentidos e expectativas que constituem o processo de ensino-aprendizagem da EJA.

Por outro lado, o professor, na tentativa de ministrar uma aula “mais atrativa”, “mais ilustrativa”, “mais atualizada”, acredita que os novos recursos tecnológicos são garantia de uma aprendizagem fácil e motivadora para o aluno. Em função disso, os professores acabam deixando de lado outras formas de intervenção pedagógica que poderiam ser mais significativas para o sujeito-aluno desta modalidade de curso, ainda que tais intervenções, recursos e práticas sejam tidos como ultrapassados e pouco eficientes na atualidade.

Ressaltamos, por fim, a importância de se olhar para o modo como professores e alunos se subjetivam e se posicionam no espaço de sala de aula, para que possamos compreender conflitos e desconstruir verdades que, vez por outra, emergem de práticas discursivo-pedagógicas. É a partir de uma escuta que se volta para os equívocos e falhas presentes no processo de ensino-aprendizagem, e não para as certezas e métodos totalizantes, que podemos vislumbrar deslocamentos e rupturas que proporcionem, para além de inovações nas práticas pedagógicas, momentos que possam transformar a relação de educadores e educandos com o saber.

Notas

- 1 RD1, 2, 3... é o símbolo utilizado para se referir aos recortes discursivos 1, 2, 3...
- 2 Grifo da autora.
- 3 Convém destacar que a escola onde os registros foram coletados não dispunha de lousa digital.

Referências

CAVALLARI, J. S. (Im)possibilidades diante da língua do outro. In CORACINI, M.J. (Org.) *Identities silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão (Identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores)*. Campinas, Pontes Editores, 2011, p. 277-290.

_____. *O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*. 2005, 218 páginas. Tese Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CORACINI, M. J. R. F. Discurso e escrit(ura): entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: Beatriz ECKERT-HOFF Maria; CORACINI M. J. R. F. (Orgs.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de identidade. In CORACINI, M.J.R.F (Org.) *Identidade e discurso*. Campinas, SP: Editora Argos e Editora Unicamp, 2003, p. 139-159.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia, EDUFU, 2003, p. 21-34.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre / na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 211 – 222.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8ª ed, Campinas: Pontes, 2009.

ORNELLAS, M. de L. S.; SANTOS, M. da G. G. Professor-sujeito: um vaga...lume? In: *Formação de profissionais e a criança-sujeito*. São Paulo, 2008. <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100059&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 01 Aug. 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à*

afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 4ª Edição, 1988 [2009].

SOUZA, D. M. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua maternal e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995, p. 113 – 118.

Sobre as autoras

Juliana Santana Cavallari é mestre e doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP; concluiu um estágio pós-doutoral, em Tradução, na mesma instituição. É professora adjunta no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS. Integra projetos de pesquisa interinstitucionais, em âmbito nacional e internacional, como participante e líder.

Virgínia Salles possui Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté e atua como professora na Rede Estadual de Ensino no Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Ariosto da Riva e na Universidade de Mato Grosso – UNEMAT/MT.

Recebido em julho de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.