

LETRAMENTOS E DIZERES NO ÂMBITO DO AEE

Luciana Andrade Miranda¹

RESUMO: Este estudo tem como objetivo abrir um espaço de discussão sobre os conceitos de letramento docente, relações de poder e formação discursiva. Para esse propósito, foram analisados dizeres de docentes que perpassam o contexto escolar de instituições educacionais municipais de Três Corações, mais especificamente, os modos de enunciar de dois profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A premissa que orienta este estudo é a de que os professores lidam com a prática educativa subjacente somente à teoria. Nessa linha, permeia uma falta de operacionalização, o que desarticula a teoria do fazer docente. Nossa análise, de caráter linguístico-textual-discursivo, perpassou abordagens de Foucault (1996; 2014), Authier-Revuz (1990; 1998; 2004) e Maingueneau (1997), Street (2014), Soares (2014), Kleiman (1995). Com caráter qualitativo-explicativo, a nossa pesquisa apontou para uma cisão entre teoria e prática, o que desarticula o saber-fazer docente. Os exemplos discutidos revelam que os saberes e as representações perpassam os mecanismos de enunciação dos educadores projetando múltiplos sentidos que são ancorados numa memória discursiva. Essa memória é resgatada por experiências e vivências, enquanto sujeitos em construção.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Letramento. Discursos.

ABSTRACT: In this study we aim to discuss the concepts of teacher's literacy, power relations and discursive formation. We analyzed the words of two teachers that work at some municipal educational institutions of Três Corações. We focus our attention, specifically, on how the professionals - who work in the Specialized Educational Assistance (SEA) – talk about their jobs. The premise that is guiding this study is that teachers deal with educational practice and theory. We believe there is a lack of implementing theories which disarticulate theory and practice of teaching. Our analysis, of a linguistic-textual-discursive character, went through the approaches of Foucault (1996, 2014), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Maingueneau (1997), Street (2014), Soares (2014), and Kleiman (1995). Being a qualitative-explanatory research, our study pointed to a split between theory and practice. The discussed examples reveal that knowledge and representations permeate the mechanisms of educators' enunciation by projecting multiple meanings that are based on a discursive memory. This memory is rescued by people that are under constant changes due their living experiences.

KEYWORDS: Specialized Educational Assistance. Literacy. Discourse.

Introdução

A discussão proposta neste artigo integra-se às minhas ações de investigação na UNINCOR, as quais, desde 2015, no âmbito de pesquisas do Mestrado, venho me dedicando. Tais ações focalizam os estudos relacionados à formação do professor; as formas de letramento, em diálogo com a conjunção de interesses nos processos de interação em sala de aula, pautados na aplicabilidade das práticas de leitura com um olhar sócio-histórico,

¹ Mestre em Letras, pela Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Email: aeelumiranda@gmail.com

relacionados aos conhecimentos teóricos e práticos que envolvem os dizeres dos professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos (L2), no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Três Corações, MG.

Sendo assim, a direção proposta para este estudo visa, especialmente, a uma análise de caráter linguístico-textual-discursivo, cujas bases epistemológicas perpassam, principalmente, as abordagens de Foucault (1996; 2014), Authier-Revuz (1990; 1998; 2004) e Maingueneau (1997), Street (2014), Soares (2014), Kleiman (1995), pautada na constituição discursiva, no letramento e na formação do docente.

Retomamos aqui, uma concepção de Montoan (2006, p. 53), especialista em estudos da Educação Especial. Segundo essa estudiosa, há “[...] uma cisão entre o que os professores aprendem e o que põe em prática nas salas de aula”. Assim, considera-se que há uma possível falta de operacionalização entre a teoria e a prática, o que desarticula a teoria do saber-fazer docente.

Dessa forma, intenta-se, então, responder: *como os docentes, participantes da pesquisa compreendem os seus conhecimentos teóricos e práticos, ao lidarem com o ensino de uma segunda língua para pessoas com surdez?*

Considerando essa indagação, objetivamos, aqui, abrir um espaço de discussão sobre os conceitos de letramento docente, relações de poder e formação discursiva.

As representações ligadas ao letramento

As reflexões presentes têm como finalidade apresentar as diferentes articulações que envolvem o ato de ler e escrever em nossa sociedade e como esta ação colabora para as diferentes formações dos docentes, abarcando elementos específicos da carreira do professor de AEE. Nesse viés, o foco está na compreensão do letramento como uma prática social, abrangendo a leitura e a escrita em diferentes contextos culturais e históricos.

Para entendermos o letramento como uma prática social, e ainda pensarmos sobre as experiências e vivências heterogêneas de cada sujeito com a leitura e a escrita, consideramos pertinente apresentar uma discussão histórica sobre o termo.

Frequentes são as pesquisas que relacionam o letramento com a “alfabetização”. Algumas² apontam que a alfabetização poderia ser um patamar para o letramento do indivíduo, outras mostram que o indivíduo pode ser letrado e não ser alfabetizado.

O letramento começou a ser considerado aqui no Brasil a partir da remodelação da concepção de alfabetização, sendo o alfabetizado entendido como a condição ou estado de dominar as tecnologias do ler e do escrever. Esse fato já havia acontecido na explicação da palavra *literacy*, da língua inglesa, que se aproxima de alfabetismo, significando condição de ser letrado, mas diferente da concepção de letrado em português que, segundo o Novo Dicionário (1913) significa versado em letras, erudito. Em inglês, *literate* envolve o domínio, a competência da leitura e da escrita e a capacidade de fazer uso destas habilidades em práticas sociais (Cf. SOARES, 2014, p. 28-30).

Com uma definição abrangente, o termo alfabetização tem sido relacionado ao processo de aprendizado da língua -tanto oral como escrita- ao longo dos anos, mas existe uma necessidade da diferenciação entre aquisição e desenvolvimento de uma língua. Fato que atualmente já é mais perceptível com a tentativa de evidenciar os pontos divergentes na conceituação dos termos alfabetização e letramento.

Alfabetismo é um conceito complexo que envolve muitas características. Quando julgamos uma prática, devemos estar cientes de que com ela, inúmeros elementos são agregados. Para Soares (2014, p. 17), “o conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas [...]”. Visto isso, podemos pensar como acontecem as relações de poder, de valores, de tradições, já que o sujeito vive em sociedade e esses elementos são constitutivos. Quando avaliamos/observamos uma dada realidade, precisamos estar cientes de que sempre existiram interesses políticos, pois nenhuma proposta é dotada de neutralidade. Pressupõe-se que algo sempre parte de uma necessidade de uma classe, que na maioria das vezes é nomeada como uma agência “dominante”³.

Questionamentos que consideram o quê, como, quando, por que ler e escrever são imprescindíveis para entender esse fenômeno, e de nada adianta buscar uma definição exata, pois letramento não é algo estático. Sabe-se que as esferas que compreendem as práticas sociais dependem de “n” fatores, que variam no espaço e no tempo, possibilitando a

² Como exemplo, citamos: SOARES (2006) Letramento: Um tema em três gêneros; KLEIMAN (1995) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita; TFOUNI (1995) Letramento e alfabetização.

³ Utilizamos o termo dominante para classificar os pequenos grupos que supostamente seriam dotados de uma melhor habilidade técnica, frente o domínio das habilidades de leitura e escrita.

proposição de várias classificações e definições de letramento. As ideologias impregnadas nessas proposições auxiliam na determinação da valoração sobre os atributos de nossas conceituações. (Cf. SOARES, 2014, p. 35)

Podemos perceber que, dentre todos os estudos sobre a temática educacional, a oralidade é sempre recorrente, sendo adquirida nas práticas cotidianas. Isso nos permite considerar que o letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Por isso dizemos que o letramento é contínuo, que em cada contexto possui uma abrangência e uma intensidade, já que os elementos solicitados nas práticas sociais sempre serão variados, pois os enunciados são únicos.

Não há como separarmos alfabetização de letramento, pois a primeira é uma prática de letramento específica de uma instituição que tem como propósito o envolvimento de diversos saberes, juntamente com materiais específicos que possibilitam a efetivação do ensino do código escrito da língua. As práticas sociais são distintas entre os indivíduos, então cada um lida com essas competências de uma maneira. “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado letrado, mas não é o suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 14). Sendo assim, uma pessoa pode não ser alfabetizada, mas ser letrada.

O conceito de alfabetismo e prática social de Soares se aproxima da noção de letramento ideológico proposta por Street (2014, p. 9), que mostra “[...] o letramento em termos de práticas concretas e sociais.” A estudiosa Rojo⁴ faz alguns apontamentos acerca dessa questão:

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente, como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma maneira (ROJO, 2009, p. 98).

⁴Rojo levanta esta questão (Cf. ROJO, 2009, p. 96) a partir da reflexão sobre uma observação de um aluno citado em sua pesquisa. O sujeito estava lendo um livro. Primeiramente, o texto falava sobre um vendedor de balas que utilizava o seu ofício para sustentar seus filhos, mostrando um bilhete com o preço. Em outro momento, o livro trazia a história de uma moça que estava em um dilema, não sabendo se retirava dinheiro no caixa eletrônico ou se utilizava o cartão para comprar um remédio. E, por fim, a obra apresentava a história de um tocador de atabaque que conseguiu unir o rap com a língua indígena. Essa exemplificação nos aponta para a influência dos gêneros utilizados na sociedade, e como esses podem auxiliar, em nosso caso, no ensino do L2 para alunos surdos. A utilização da língua portuguesa na modalidade escrita ajudaria as pessoas surdas a se comunicarem e interagirem com os ouvintes.

Magda Soares (Cf. 1996, p. 59) faz apontamentos acerca da necessidade da união de dois instrumentos que podem ser considerados como alicerces para o ensino: a alfabetização e o letramento. Essa consideração complementa o que já fora dito, pois a alfabetização:

[...] ultrapassa de muito a mera aquisição de uma “técnica” – o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um *processo político*, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais e de prazer; enfim, na luta pela transformação social (SOARES, 1996, p. 59).

E o letramento vai além do ato de ler e escrever, ele reportaria a um modo de agir, a uma conduta perante diferentes textos, contextos e situações, “[...] correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Com isso, podemos pensar que a união desses instrumentos - a alfabetização e o letramento - possibilitaria uma maior intervenção e atuação do sujeito no mundo em que ele vive.

As camadas discursivas

A identidade do sujeito é formada por diferentes formações discursivas (FD), e ao buscarmos regularidades discursivas nos dizeres de nossos docentes, deparamo-nos com diferentes modos de organização dos dizeres que são definidos por posições construídas historicamente, numa teia entre a história e a linguagem, ancoradas em diferentes vozes, que, mesmo silenciadas, provocam sentidos e, também, diferentes posicionamentos e funções dos sujeitos donos do dizer.

A noção de FD foi introduzida pelo filósofo Foucault (2014) e, posteriormente, reinterpretada pelo linguista Pêcheux (1995) a que a utilizou na Análise do Discurso (AD).

Para darmos início ao entendimento dessa noção, faremos uma comparação entre as duas conceituações dos autores supracitados, partindo da definição presente no *Dicionário de Análise do Discurso* que traz a visão do linguista.

[...] ele propunha que toda “formação social” caracterizável por uma certa relação entre classes sociais, implica a existência de posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantém entre si relações de antagonismo, de aliança ou de

dominação (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 241, grifos dos autores).

Pêcheux considera que os dizeres estão relacionados à noção de uma formação ideológica marcada, no sentido marxista, pela luta de classe, pelo poder repressor. Ele chama de FD aquilo que pode e que deve ser dito em uma determinada posição e/ circunstância. Para o autor, o sujeito não só materializa a ideologia como também é responsável por agenciar os sentidos de seu discurso, mesmo que isso seja uma ilusão. Para Pêcheux é a ideologia que fornece essa ilusão de que o sujeito é fonte original do seu dizer.

Quando Foucault (1996, 2014) se inclinou sobre a ideia de ordem do discurso, micropoderes e poder reprodutivo, ele não estava pensando em criar uma teoria do discurso, mas buscava indagar, explorar regularidades associadas a um sistema de regras determinadas por seu tempo e ligadas aos saberes e poderes.

Foucault levou em consideração a existência da ideologia, mas ela não era o seu foco (assim como não é em nossa dissertação). Dessa forma, escolhemos trabalhar com a noção de FD de Foucault, pois o nosso interesse é o de adentrarmos na ideia de que a construção discursiva direciona o nosso pensamento para uma formação discursiva carregada de “terríveis poderes” (FOUCAULT, 1996, p. 13), onde “[...] estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 67), pois os discursos são heterogêneos e se fazem simbolicamente na ação discursiva.

[...] a cada época, o poder político tramou com o saber: a maneira pela qual ele faz nascer efeitos de verdade e, inversamente, a maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder (REVEL, 2002, p. 69).

Se cada época constrói as suas verdades, faz-se necessário conhecer as formações discursivas das quais participam os sujeitos, em nosso caso, no AEE. Compreender o “[...] *status*, o lugar institucional, a situação e os modos de inserção do sujeito falante [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 77), é parte fundamental para esse conhecimento.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (FOUCAULT, 2014, p.47).

Sendo assim, a FD deve ser percebida como um princípio dos enunciados relacionados à repartição e à dispersão diante do que se sabe, do que se pode dizer em determinado momento, do que não pode ser dito em certa situação, dentro de um determinado contexto e por um sujeito que ocupa um dado lugar social. É através dela que há reconhecimento entre os falantes, gerando efeitos de sentidos.

Na FD circulam determinadas regras das “coisas ditas”, que são consideradas como verdades naturalizadas historicamente por uma prática discursiva. Na FD circulam saberes e poderes de seu tempo. Ela

[...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2014, p. 144).

Regras são instituídas e as relações de poder abarcam toda a formação discursiva. Quando ouvimos, em um noticiário, a luta por escolas bilíngues para pessoas surdas, estamos nos apropriando de dizeres pertencentes a ordem discursiva da pedagogia e da área clínica, que consideram que pessoas surdas utilizam duas línguas para se comunicarem. Ao pensarmos nessa prática discursiva, não temos como nos desvincularmos das práticas não discursivas que podem exercer funções fora do campo estritamente discursivo.

É necessário pensarmos nas diferentes trajetórias que os sujeitos percorrem ao longo de suas vidas: quais os contatos que eles têm com as diferentes práticas discursivas e como essas, juntamente com as instituições, podem direcionar o pensamento desses indivíduos. Há um ritual que “[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]” (FOUCAULT, 1996, p.39). Um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares, gestos e papéis preestabelecidos.

Diremos, pois, que uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessiva, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2014, p.54).

Os objetos do discurso institucional são inúmeros e foram construídos ao longo da história e instaurados nas práticas discursivas de nossos sujeitos. Com isso, podemos pensar

que a FD é sempre atravessada por enunciados de outras FDs. Elas estão no limite do discurso, o que nos leva a entendê-las como um discurso múltiplo e heterogêneo.

A discursivação do objeto é realizada de maneira tal que o docente, nos permite saber que o enunciado faz parte de uma FD: a educacional, os saberes utilizados estão inseridos em uma prática social. Quando temos regras de formação nos enunciados, podemos dizer que os mesmos participam de uma mesma FD. Mas o indivíduo não pertence apenas a uma FD.

São muitas as influências que podem interferir na substância dos conceitos e/ou sujeitos. O tempo no decorrer da história pode corroer ou causar evolução, com relação ao objeto do qual se fala, de seu *status*, de seu lugar institucional e de seus posicionamentos em diferentes lugares. Essas regras são passíveis de regularidade, coações, recorrências de temas e de crenças que criam a história das ideias, formando conceitos.

Os enunciados que são ditos carregam todas essas bagagens históricas e, a análise do não-dito, precisa estar relacionada às representações desses conceitos em determinada época.

Authier-Revuz, em seus estudos, contemplou o funcionamento de elementos internos aos discursos, referentes à materialidade linguística ao fazer referência à presença de um “outro” no discurso.

A não-coincidência do discurso consigo mesmo é colocada como constitutiva em referência ao dialogismo bakhtiniano – considerando que é **toda a palavra** que, por se produzir no “meio” do já-dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso outro - e à teorização do interdiscurso, em análise de discurso, que remete o “eu falo” aqui e agora ao “algo fala em outro lugar, antes e independentemente” (M. Pêcheux) [...] (AUTHIER-REVUZ, 1992, p.22, grifos da autora).

Sendo assim, os enunciados, que podem estar ligados, fariam parte de uma constelação de formulações. Foucault (2014), ao relatar que os discursos possuem marcas de outros enunciados, afirma a existência do interdiscurso. Ele sustenta que os enunciados estão ligados

[...] uns aos outros em um tipo de discurso; tentamos estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, construir entre si organizações parciais (FOUCAULT, 2014, p. 71).

O dizer se modifica conforme o meio e a modalidade enunciativa. Muitas podem ser as significações, pois ele faz parte de uma série, de um conjunto. O interdiscurso multiplica os discursos; complexifica a construção de conhecimento, criando muitos efeitos de sentido.

Metodologia

Este artigo integra-se a uma investigação maior de mestrado⁵, de caráter qualitativo-explicativo, na qual foram analisados os dizeres de docentes, levando em consideração as relações sociais, o meio no qual os sujeitos atuam e o momento no qual ocorreram os seus dizeres.

Para tanto, foi escolhida a pesquisa-participante, pois a pesquisadora atua como professora de AEE com os docentes selecionados.

Ao verificar, por meio da análise, os dizeres referentes à prática educativa dos professores de AEE que atuam no ensino do L2, foram percebidas muitas experiências, dúvidas, relações de poder e ansiedades acerca do ensino da segunda língua para o aluno surdo. Sendo assim, através do mapeamento desses modos de dizer, realizamos uma reflexão sobre a prática didática, analisando o processo de construção do saber-fazer docente.

A representação discursiva

O *corpus* deste artigo foi composto pelos dizeres coletados em entrevista semi-estruturada, durante a pesquisa do mestrado, baseados em tematizações indagadoras.

Ao refletirmos acerca das diferentes possibilidades da construção discursiva, assumimos que o discurso é heterogêneo e que ele pode absorver marcas de outros discursos, apagar enunciados e criar novas possibilidades. Essa multiplicidade, exposta acima por Authier-Revuz, aponta para o fato de todo discurso subjazer essa heterogeneidade. E mais,

Fazer da análise da histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas e

⁵ DOS INSIGHTS AOS SENTIDOS: um estudo sobre as representações de docentes no Atendimento Educacional Especializado

consciência (FOUCAULT, 2014, p. 15).

Considerando que os ditos são carregados de intencionalidades e que há um inconsciente que direciona o pensamento de cada sujeito, os discursos coletados foram analisados de forma reflexiva. Podemos observar nas cenas e excertos abaixo, a instrumentalização e atribuições do professor de AEE - na perspectiva da educação inclusiva-, na abordagem do ensino de L2, no letramento, nas relações de poder e nos já ditos que subjazem os dizeres, intentamos, com nossas reflexões, contribuir de maneira significativa para o crescimento do grupo do AEE de Três Corações.

Cena – 01 - AEE-1-2-68⁶

Eu acho que na nossa sociedade ele não seria um cidadão atuante, porque, para que você seja cidadão você tem que interferir na sociedade em que você vive, né, de alguma forma, você tem que ter os seus direitos e seus deveres e, interferir de uma forma positiva na sociedade. Eu não vejo como tem essa intervenção, da pessoa com surdez, se ela não interage aonde ele vai ele não é entendido, não há uma troca, não há uma comunicação.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Na fala da professora, podemos perceber que o aluno com surdez possui um repertório restrito da LP e isso interferiria em seu posicionamento como cidadão na sociedade. O “déficit⁷” linguageiro o marginalizaria, pois a maior parte da sociedade utiliza a forma oralizada da língua. Essas considerações nos importam muito, pois queremos, aqui, mapear essas camadas constituintes do discurso de nossos sujeitos, e essas envolvem muitas práticas sociais.

A observação dos fatos narrados nos fragmentos de cena abaixo, relacionados aos saberes necessários à prática educativa, nos ajudam a compreender o porquê de nossa escolha, quando frisamos o “preferencialmente”:

Fragmento de cena - 02 - AEE-1-1-9 e AEE-1-2-60

⁶ Em todos os fragmentos de análises, há uma nomenclatura. Inicialmente, com o número da cena, seguido do autor do dizer (AEE-1 ou AEE-2), a fase da entrevista (1 ou 2) e por último a numeração da sequência geral de todos os dizeres retextualizados (1,5,71 ou 100).

⁷ A palavra “déficit” foi utilizada no sentido de que o aluno surdo que não se comunica em LP, não pertence à sociedade letrada, que é dominante, está à margem.

AEE-1-1: [...] você tem que ter conhecimento das matérias que você vai trabalhar com eles, e nas aulas de L2, eu acho que você tem que ter conhecimento da Língua Portuguesa, acho que isso é importante. O conhecimento da Língua Portuguesa, do funcionamento da língua, da estrutura da língua.

AEE-1-2: [...] o vocabulário, a flexão verbal, a estruturação de frase, a estruturação de um período, pronto, aí, aí, eles já saíram da rede municipal.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

Nessa construção discursiva, os saberes acadêmicos aparecem como imprescindíveis para o ensino da LP. Tais instrumentos são efetivamente trabalhados na graduação de Letras e seriam âncoras válidas para o ensino.

Durante a graduação, o licenciando, assim como outros professores, lidam com inúmeros gêneros. Conforme Street (2014), os textos escritos fariam parte do processo interativo entre o sujeito e o seu contexto comunicativo, assim, os nossos sujeitos participantes para terem o acesso à faculdade, passam por um processo - o vestibular; ao longo dos quatro (4) anos de estudos, fazem diferentes provas (orais, descritivas e argumentativas), resumos, sínteses, atividades, estágio (observação, coparticipação e atuação – aula), e, para conclusão do curso, faz-se necessária a escrita de uma monografia.

Para se tornarem funcionários públicos, um novo processo de seleção foi necessário, além dos conhecimentos adquiridos na faculdade. Para a prova do concurso, outros conhecimentos são imprescindíveis, como a lei orgânica do município, direitos humanos e conhecimentos básicos de informática (textos orais, escritos, digitais, entre outros).

E, enfim, para que atuasse na Educação Especial, no AEE, fora aberto um edital, composto por três fases: a entrevista, onde o sujeito era indagado pelo coordenador da Educação Especial juntamente com parte dos professores de AEE atuantes, acerca de suas formações, ideais, tempo para o estudo, experiências com alunos especiais. As respostas e o perfil do professor eram analisados pela equipe.

Com a escolha, era feita uma avaliação sobre os conhecimentos de informática: digitação, criação de arquivos no Word, PDF, Excel, salvamento de documentos, criação e envio de e-mails com anexos. Ao final, tendo destaque, lhe era fornecido um treinamento (de longo prazo), a distância, que abarcava a capacitação oferecida pelo MEC, com a pós-graduação em AEE, finalizada com a escrita de um artigo. Cursos de aprimoramento nas áreas específicas como: surdez, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação, autismo,

cegueira, baixa visão, as tecnologias da informação e comunicação, dentre outros (recursos eram mobilizados, os cursos eram disponibilizados em plataformas digitais diferentes, como o *Moodle* e a *Teleduc*, que tinham ferramentas distintas: *WIKI*, atividades, *e-books*, *chat*, fórum, diário de bordo, agenda, correio, enquetes, leitura de artigos, fichamentos, dentre outras); o trabalho com os documentos específicos do AEE: plano de atendimento, plano de acompanhamento, sondagem de alunos, orientação de professores, relatórios, além das reuniões com a equipe pedagógica da escola, pais e com a coordenação da Educação Especial.

Esses sujeitos falam de lugares sociais diferentes, possuem diferentes experiências com a língua. No fragmento abaixo, durante a coleta de dados, foi solicitado um relato a respeito dos conhecimentos adquiridos antes da graduação. A entrevistada articulou um pouco sobre as suas experiências de vida:

Fragmento de cena – 3 - AEE-1-2-68

[...] eu acho que na nossa sociedade ele não seria um cidadão atuante, porque, para que você seja cidadão você tem que interferir na sociedade em que você vive, né, de alguma forma, você tem que ter os seus direitos e seus deveres e, interferir de uma forma positiva na sociedade. Eu não vejo como tem essa intervenção, da pessoa com surdez, se ela não interage aonde ele vai ele não é entendido, não há uma troca, não há uma comunicação.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

A materialidade dessa representação acerca do que é cidadania por parte do sujeito aponta para uma construção heterogênea do sujeito, que leva em consideração o senso comum. Os sujeitos carregam marcas discursivas. Há um agenciamento, uma ordem discursiva na qual se cruzam práticas, saberes e instituições. As relações de poder mudam de acordo com a época; o “poder” não pertence a ninguém, e, também não pode ser visto como maléfico, pois também é produtivo.

As regularidades presentes, tais como a ordem, a correlação, o funcionamento e a transformação, nos conduzem a uma FD. Juntas, tornam o conjunto de enunciados verdadeiro. No fragmento apresentado, a recorrência do termo “ter” e das palavras direito, dever, cidadão, nos aponta para o apelo da ordem discursiva ligada ao governo.

O sujeito AEE-2-2, quando questionado acerca dos saberes necessário à prática educativa, aponta alguns elementos que nos levam a ordem do discurso escolar.

Fragmento de cena – 4 - AEE-2-2-89

Huum, então, como eu falei, é muito importante, o professor, ele estar atento, estar estudando, então, estar atento a artigos, fazer cursos, buscar materiais pra auxiliar esse aluno, pra que esse aluno cresça pra que esse aluno se desenvolva. Então, é muito interessante que o professor de AEE, ele esteja em constante estudo, adquirindo sempre mais conhecimento. É, é, e com relação aos estudos, é quais os meus conhecimentos relacionados à minha vivência, que possa interferir no L2, eu acredito que são assim, esses conhecimentos de cursos mesmo, de cursos específicos de L2 que eu já participei, que eu já fiz, cursos de Libras, né, e estar sempre buscando mais pra poder trazer um pouco mais da teoria pra prática. Acho que seria isso mesmo.

Fonte: *corpus* produzido pela pesquisadora

O lugar discursivo desse sujeito nos mostra a importância de um docente pesquisador, que seja capacitado, atento aos novos saberes compartilhados.

A discursivação do objeto é realizada de maneira tal que o docente, nos permite saber que o enunciado faz parte de uma FD: a educacional, os saberes utilizados estão inseridos em uma prática social. Quando temos regras de formação nos enunciados, podemos dizer que os mesmos participam de uma mesma FD. Mas o indivíduo não pertence apenas a uma FD.

Considerações finais

A nossa intenção era a de abrir um espaço de discussão sobre os conceitos de letramento docente, relações de poder e formação discursiva.

Sendo assim, ao analisarmos as sobreposições dos discursos acadêmicos e práticos nos dizeres de dos docentes, nossos dados revelaram uma ordem do discurso que direciona os dizeres de nossos sujeitos, já que o discurso naturalizado está instaurado nas práticas discursivas.

Considerando o “[...] letramento como prática social que fornece um modo de construir sentido [...]” (STREET, 2012, p. 78), pudemos perceber, também nos dizeres dos docentes, o processo de construção do saber-fazer mostrando-se como um aprendizado contínuo e, as diferentes articulações que envolvem o ato de ler e escrever em nossa sociedade colaboram para as diferentes formações destes docentes, abarcando elementos específicos da carreira do professor de AEE.

A busca por pistas discursivas nos levou a uma teia entre linguagem e história da qual podem emergir posicionamentos diversos que contribuem para a construção heterogênea do sujeito. Ao tecermos considerações acerca de elementos constitutivos do discurso, percebemos que eles podem variar de acordo com o local institucional, a situação e o contexto.

A heterogeneidade discursiva perpassa todos os dizeres de nossos docentes, pois os ditos não são inéditos, (Cf. Authier-Revuz 1990; 1998; 2004). “Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito “(FOUCAULT, 2014, p. 30).

Os saberes e as representações perpassam os mecanismos de enunciação dos educadores projetando múltiplos sentidos que são ancorados numa memória discursiva. Essa memória é resgatada por experiências e vivências, enquanto sujeitos em construção.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativas (s)*. Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cadernos de estudos linguísticos. 19. Campinas: IEL, 1990.

AUTHIER-REVUZ. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Trad. Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AUTHIER-REVUZ *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. Cláudia R. C. Pfeiffer et al. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 337- 357.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, Angela Paiva (org); HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p.19- 46.

BAZERMAN, C. Gênero e identidade: cidadania na era da internet e na era do capitalismo global. In: DIONISIO, Angela Paiva (org); HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FOUCAULT, M. A. *Arqueologia do saber*. 8. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

FOUCAULT, M. A. *A ordem do discurso*. 3. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. P.5-33

GUMPERZ, J. (Org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-82.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Solange Maria L. Gallo, Maria da Glória de Deus V. de Moraes. 3. ed. Campinas, SP: Pontes – Editora da Universidade de Campinas, 1997, p. 75-107

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2011.

MIRANDA, L. A. *Dos insights aos sentidos: um estudo sobre as representações de docentes no atendimento educacional especializado*. Três Corações: Dissertação (mestrado) - UNINCOR / Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações / Mestrado em Letras - Área de concentração – Letras, 2017. No prelo.

MONTOAN, E. *O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

REVEL, J. *Michel Foucault: Conceitos Essenciais*. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2001.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-62.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. Trad. Izabel Magalhães. IN: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-93.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014, p. 1-44; 158-162.

TRÊS CORAÇÕES. Decreto 1.941/2009 – *Disposições sobre à Secretaria Municipal de Educação – Lei Orgânica Municipal*[S.I.]: Virtual. Disponível em: <<http://www.trescoracoes.mg.gov.br/>>. Acesso em 7 mai. 2010.

TRÊS CORAÇÕES. Lei nº 3.561/ 2009 - *Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. [S.I.]: Virtual. Disponível em: <<http://www.trescoracoes.mg.gov.br/>>. Acesso em: 07/05/2010.

**Artigo recebido em setembro de 2017.
Artigo aceito em novembro de 2017.**