

KÁTIA HONÓRIO DO NASCIMENTO

**VERSO E REVERSO NO PIBID-INGLÊS:  
REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINO,  
APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE INGLÊS**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2017

KÁTIA HONÓRIO DO NASCIMENTO

**VERSO E REVERSO NO PIBID-INGLÊS:  
REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINO,  
APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE INGLÊS**

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

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada

**Linha de Pesquisa:** Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG

2017

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

N244v Nascimento, Kátia Honório do.  
Verso e reverso no PIBID-Inglês [manuscrito] : representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês / Kátia Honório do Nascimento. – 2017.  
201 f., enc.: il., tab. (p&b)  
Orientadora: Maralice de Souza Neves.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 166-176.  
Anexos: f. 177-185.

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 4. Linguística aplicada – Teses. 5. Representação (Psicanálise) – Teses. 6. Subjetividade – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



Dedico este trabalho a meus pais  
Benício do Nascimento (*in  
memoriam*) e Regina Honório do  
Nascimento.

## AGRADECIMENTOS

*Peço licença poética à Cora Coralina:*

*Porque “sou feita de retalhos. Pedacinhos” e, por isso, agradeço à minha família pelo apoio e incentivo sempre dados nos momentos difíceis e de insegurança no doutorado,*

*“Sou feita de retalhos” e, por isso, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maralice S. Neves, por fazer uma aposta em meu desejo de pesquisar sobre formação de professores mesmo sabendo que eu tinha pouca maturidade teórica sobre psicanálise,*

*“Sou” mesma “feita de retalhos” e, por isso, agradeço à banca, as Profas. Dras. Andréa Mattos, Carla Tavares, Climene Arruda, Marisa Grigoletto, Tânia Romero, Vanderlice Sól, pela leitura de meu trabalho de pesquisa e por avaliá-lo. Agradeço à Profa. Dra. Miriam Jorge pela leitura e aprovação de meu projeto definitivo de doutorado. Também agradeço à banca de qualificação, as Profas. Dras. Carla Tavares e Tânia Romero, pela contribuição tão frutífera e pelo direcionamento que deram à minha pesquisa – os conselhos e as sugestões dadas foram imprescindíveis – as duas teses viraram uma,*

*Sou feita de “pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma” e, por isso, agradeço à colega de doutorado e agora grande amiga, Hermínia Silveira, pela força constante, pelo trabalho conjunto na discussão da tese, pelas sugestões e explicações sobre psicanálise (Você sabe muito!) e, sobretudo, por confiar seu trabalho de escrita da tese para que eu pudesse entender o que era pesquisar na área da educação via psicanálise – Hermínia, seu gesto de confiança e de solidariedade foram imprescindíveis num momento tão delicado de minha pesquisa. Esse seu gesto ficou mesmo costurado em minha alma – Muito obrigada!*

*Sou feita de retalhos, “nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou” e, por isso, agradeço aos colegas do Grupo de Estudos da Profa. Dra. Maralice Neves, em especial, à Natália Leite, Gisele Loures, Fernanda Carvalho e Vanderlice Sól pelas contribuições dadas. Em especial, agradeço à Valdeni Reis pela interlocução durante a pesquisa,*

*Sou feita de retalhos, “em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior” e, por isso, agradeço ao Prof. Dr. Ricardo Sobreira, amigo e colega de trabalho, pela disponibilidade e confiança em me permitir pesquisar o subprojeto do PIBID ao qual ele coordenava,*

*Sou feita de retalhos, “em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade” e, por isso, agradeço à Letícia Souto e à Danúbia Lage pelo suporte técnico,*

*Sou feita de retalhos, “que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa” e, por isso, agradeço aos amigos de coração que me apoiaram durante o período do doutorado,*

*Sou feita de retalhos, “e penso que é assim mesmo que a vida se faz:” agradeço, portanto, ao POSLIN da FALE/UFMG, nas pessoas dos professores das disciplinas as quais cursei, à UFVJM, instituição a qual pertenço, e aos colegas do BHu e do Curso de Letras, pela aprovação de meu afastamento de 02 anos concedido para que eu pudesse escrever a tese, ao Governo Federal por possibilitar a expansão do Ensino Superior (que continue!) e pela criação do Programa de Incentivo à Qualificação Docente nas IFES – os professores e a própria Educação merecem!*

*Sou feita de retalhos e “de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também” e, por isso, agradeço aos participantes da pesquisa, pibidianos, professoras-supervisoras e coordenador, por concederem seu tempo e suas memórias para a entrevista – sem eles a pesquisa não aconteceria!*

*“E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados” e, por isso, agradeço à Espiritualidade porque sem orações a Deus, a Jesus Cristo, a N. Sra. Aparecida, ao Divino Espírito Santo e sua medalha no peito durante a escrita, a Todos os Anjos e Santos, sem as benzeções de D. Flora, sem as velas acesas, sem os terços e as novenas eu não teria forças, determinação e disciplina para realizar a pesquisa – trabalho solitário, exaustivo e exigente daquilo que temos de melhor: a vida!*

*Mas sei que “haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma” e, “portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.”*

*“E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.”*

*Muito Obrigada!*



*Metáfora da tecelã* / Hoje bordo palavras enquanto um dia tecia com lã / alinhavo meus dizeres a dizeres outros / em linhas teóricas enviesadas por linhas teóricas outras / costuro minhas escrituras e falas, às vezes, vazadas / e as alfineto em escrituras e falas outras, às vezes, furadas e alfinetadas pela causa daquilo que falha. / com os fios de minha memória e com os fios de minhas histórias / e com os fios de memórias outras e com os fios de histórias outras / uno as tramas para tecer a interpretação que, em gestos de tecelã-analista / analista-tecelã, procuro compreender sentidos outros / tal e qual a analista-tecelã maior, componho uma tessitura teórica para os primeiros alinhavos de minha interpretação. / ajusto, vinco, pesponto, marco o tecido e teço um pano com tramas de efeitos de sentidos múltiplos, vários, heterogêneos. / o *Manteau d'Arlequin*, multicolorido, multifacetado, tal e qual da analista-tecelã maior, / compreende uma multiplicidade de deslizos, dispersão, falhas, furos, ambiguidades e equívocos / o arremate final dessa roupagem somente se fará por fios outros, tecidos e urdidos / em redes de fios de discursos outros e de vozes outras / que um dia serão tomadas por fios-sentidos outros entre as mãos de outra analista-tecelã

K.

31/08/2015

\* As fotos das capas dos capítulos foram feitas por Richard W. Evangelista e elas mostram a pesquisadora bordando.

## RESUMO

Este estudo teve como tema a formação de professores de línguas pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo da investigação consistiu em organizar e analisar as representações de participantes de um subprojeto do Programa, que foi desenvolvido em uma universidade federal situada no Vale do Jequitinhonha/MG. As representações se referem ao imaginário sobre a língua inglesa, sobre o ensino e a aprendizagem de inglês na educação básica, sobre o professor de inglês de escolas públicas e sobre o próprio PIBID. Buscou-se observar se houve alguma alteração em seus posicionamentos discursivos a partir da participação no programa em questão e se, assim, eles passaram por deslocamentos subjetivos. A pesquisa possui base qualitativa e se situa na área da Linguística Aplicada. Promovendo problematizações sobre a formação docente e o ensino e a aprendizagem de inglês, a pesquisa tem como esteio teórico-analítico o atravessamento da psicanálise e da teoria discursiva (FREUD, [1899]/1996, [1914]/1996, e outros; LACAN, [1953-1954]/1986, [1954-1955]/1985, e outros; AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004; PÊCHEUX, [1975]/2009, [1975]/2010, e outros) com matizes teóricos da perspectiva discursivo-desconstrutivista (CORACINI; BERTOLDO, 2003; DERRIDA, [1972]/2005). A metodologia se fundamenta na análise de recortes discursivos retirados da materialidade linguístico-discursiva do *corpus*. O *corpus* da pesquisa é formado por entrevistas orais, por questionários abertos, pela consulta aos relatórios inicial e final do subprojeto enviados para a CAPES e pela consulta aos documentos oficiais do PIBID. A hipótese se remete à ideia de o PIBID ter modificado as representações dos pibidianos e dos professores envolvidos no subprojeto de modo diferente daquele previsto pelo Programa nacional, levando a deslocamentos subjetivos não esperados. Três eixos temáticos de representações foram formados a partir das seguintes regularidades: as funções dos participantes dentro do subprojeto demarcadas por bases hierárquicas de saber/poder e de vigilância e controle; as dicotomias teoria/prática e universidade/escola básica; a visão vocacional do magistério; as experiências gratificantes e traumáticas de aprendizagem da LI e as imagens do professor de inglês de escolas públicas. Os resultados da investigação mostraram que os participantes, em sua maioria, possuem representações que não se alteram com a participação no PIBID, pois o programa se apresentou por um efeito reverso: tal qual *phármakon*, ele se fez remédio e veneno ao defrontar os participantes com os desafios e as contingências próprias ao cotidiano escolar. Por outro lado, sutis deslocamentos podem ser percebidos nas representações de alguns participantes. Outros pibidianos se posicionaram discursivamente de modo outro, sendo que esse posicionamento não se coadunou às premissas constantes no Programa nacional do PIBID. Os resultados, assim, evidenciaram que os deslocamentos subjetivos são da ordem do singular e podem acontecer *a posteriori* ou, inclusive, não ocorrer. Além disso, os resultados mostraram que por mais bem elaborado um projeto de formação de professores seja em relação a seus objetivos, este se vê diante do imaginário de seus participantes e se depara com uma responsabilização diferente frente às premissas do programa e, por isso, este (o projeto) não atinge seus objetivos. De modo geral, os resultados expuseram a complexidade do processo de formação de professores. A investigação permitiu compreender os modos de subjetivação dos participantes neste subprojeto e os possíveis efeitos dessa subjetivação para a área de formação de professores e para os estudos no campo da Linguística Aplicada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores; Representação; Subjetividade; Inglês; PIBID.

## ABSTRACT

This study investigates the language teaching-learning process in a teacher education project called PIBID, which was developed in a Federal University in Jequitinhonha Valley. It is focused on analyzing teachers and students' imaginary about language and about teaching/learning process and practice, as well as how they see the profession after taking part on PIBID and their opinion about the project. Mainly, this study seeks to comprehend their subjective shifts after participating on this project. This is a qualitative research on Applied Linguistics, which is supported by psychoanalytical and discursive concepts (FREUD, [1899]/1996, [1914]/1996, and others; LACAN, [1953-1954/1986, [1954-1955]/1985, and others; AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004; PÊCHEUX, [1975]/2009, [1975]/2010, and others) with some contribution from the discursive and deconstructivist perspective (CORACINI; BERTOLDO, 2003; DERRIDA, [1972]/2005). Methodologically, the study consists in analyzing linguistic material from oral interviews and open-ended questionnaires, from consulting the project reports sent to CAPES and the official documents. The hypothesis is that the project had some influence on participants' representations, but not as expected as the way the programme investigated in this research established. On the contrary, PIBID leads to other subjective shifts. Three groups were formed from recurrent data and they showed these representations: the participants' functions in the project with hierarchical basis on who had knowledge, power, surveillance and control; traditional dichotomies on theory and practice and on university and basic education; a vocational vision on teaching; the good and the bad experiences on language learning and the images of teachers of English who work on basic education. On the one hand, the analysis showed that most of the participants did not changed their representations when taking part on the project. PIBID showed a reverse side: it was like *phármakon*, that is, it was like poison and remedy as it put students facing the challenges and contingencies teaching brings to teachers in a school context. On the other hand, we could notice some subtle subjective shifts and some other different shifts on their representations showing that those positions are not the same as the ones proposed in the project premises. Besides, they shed light on the way subjective shifts are unique, and they can occur *a posteriori* or they did not even occur. In addition, the results revealed that even if a project is well organized in its objectives, it faces participants' imaginary and a different responsibility and engagement regarding to its objectives. This way, the results demonstrated teacher education complexity. This study could contribute to understand the participants' subjectivity and the possible effects on teacher education and on Applied Linguistics.

**KEY-WORDS:** Teacher Education; Representation; Subjectivity; English; PIBID.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BHu – Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBC-LE – Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira
- COEP/UFMG – Comissão de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
- DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
- FIH – Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
- IES – Instituição(ões) de Ensino Superior
- IFES – Instituição(ões) Federais de Ensino Superior
- IPLA – Instituto de Psicanálise Lacaniana
- LA – Linguística Aplicada
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LE(s) – Língua(s) Estrangeira(s)
- LI – Língua Inglesa
- LM – Língua Materna
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- ONU – Organizações das Nações Unidas
- PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNs-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPP – Plano Político Pedagógico
- PROCAMPO – Programa de Educação no Campo
- PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Códigos utilizados nos recortes discursivos

Quadro 2 – Os eixos temáticos de representação e seus subeixos

Quadro 3A – Detalhamento do perfil dos participantes da pesquisa

Quadro 3B – Detalhamento do perfil dos participantes da pesquisa – continuação

Quadro 4A – A trajetória de criação e de gestão do PIBID

Quadro 4B – A trajetória de criação e de gestão do PIBID – continuação

Quadro 5 – As posições dos elementos do discurso de Lacan

Quadro 6 – O discurso universitário

Quadro 7 – O discurso do mestre

Quadro 8 – O discurso do capitalista

## LEGENDA DE SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS\*

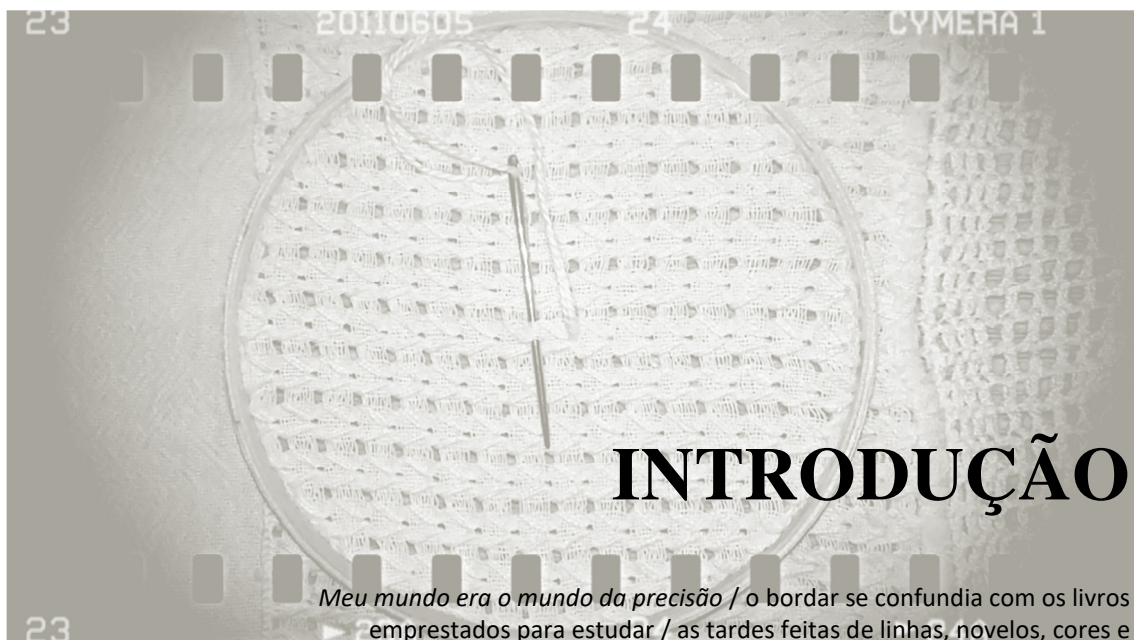
SINAIS	OCORRÊNCIAS
Pesq.	Pesquisadora
/	Pausa curta ou hesitação curta
///	Pausa longa ou hesitação longa
[inc.]	Incompreensível
(( ))	Comentários da pesquisadora
(...)	Fala não concluída
[...]	Supressão de determinado trecho da fala do professor/aluno
( )	Indicação de risos ou de fala com satisfação
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
“ ”	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos
X, Y, Z	Suspensão de um nome próprio (nome de pessoas, disciplinas ou de instituições)
:: ou :::	Alongamento de vogal ou consoante
[ =	Ligação entre linhas para indicar superposição ou simultaneidade de vozes

\* A legenda de símbolos das transcrições foi adaptada e baseada na legenda utilizada por Ataliba T. Castilho (1998), em seu livro *A língua falada no ensino de Português*.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
DO BORDADO À TESSITURA DA PESQUISA: a professora-tecelã constitui seu entendimento sobre o magistério e a pesquisa.....	02
ENFIM, A PROFESSORA-TECELÃ ESCOLHE O TECIDO PARA FAZER SEU BORDADO: motivações e tema da pesquisa.....	06
A COMBINAÇÃO DE LINHAS, PONTOS, ESPESSURAS DE FIOS E DE MATIZES PARA ENTREMEAR O BORDADO: os campos teóricos escolhidos.....	08
AS LINHAS, AS AGULHAS E O BASTIDOR PARA O TRABALHO DA PESQUISADORA-TECELÃ: a justificativa, a hipótese, os objetivos e as perguntas de pesquisa.....	11
DESENHANDO O RISCO DO BORDADO: os capítulos da tese.....	15
<b>CAPÍTULO I - O VIÉS METODOLÓGICO</b> .....	17
1. A TESSITURA DO TRABALHO POR UM VIÉS TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	18
1.1. O TECIDO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	18
1.1.1. A tessitura teórico-metodológica.....	18
1.1.2. O trabalho de tessitura do <i>corpus</i> , os gestos de interpretação e o recorte para a pesquisa.....	22
1.2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	27
1.2.1. Os participantes da pesquisa.....	27
1.2.2. O Subprojeto Letras/Inglês e o BHu.....	32
<b>CAPÍTULO II - O PIBID, SUA HISTORICIDADE E ANÁLISE DA TESSITURA DO <i>CORPUS</i> I</b> .....	38
2. INICIANDO A TRAMA DO BORDADO: a historicidade do PIBID com suas leis e editais e a análise do <i>corpus</i> .....	39
2.1. O TRABALHO DA PESQUISADORA-TECELÃ É ENTREGUE À ANALISTA-TECELÃ: a interpretação da primeira parte do <i>corpus</i> .....	39
2.1.1. Desfiando o tecido para começar o trabalho de bordado: o PIBID e sua historicidade com suas leis e editais.....	39
2.1.2. Colocando o bastidor para dar sustentação ao tecido do bordado: as representações do PIBID.....	57
2.1.2.1. O PIBID.....	57
2.1.2.2. A bolsa do PIBID e o discurso vocacional do magistério.....	78
<b>CAPÍTULO III - ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS E ANÁLISE DA TESSITURA DO <i>CORPUS</i> II</b> .....	93
3. A ESPESSURA DOS FIOS TEÓRICOS E AS CORES DAS LINHAS DOS DISPOSITIVOS ANALÍTICOS SÃO ESCOLHIDAS PELA PESQUISADORA-TECELÃ.....	94
3.1. AS AGULHAS DA PESQUISADORA-TECELÃ ENCHEM O TECIDO INVESTIGATIVO DE FIOS E DE CORES.....	94

3.2. O TRABALHO DA PESQUISADORA-TECELÃ É NOVAMENTE ENTREGUE À ANALISTA-TECELÃ: a interpretação da segunda parte do <i>corpus</i> .....	96
3.2.1. Puxando outros fios para entremear o bordado e dar sustentação à trama.....	96
3.2.1.1. As representações sobre o ensino e a aprendizagem de inglês.....	96
3.2.1.1.1. A relação de identificação com a língua inglesa.....	96
3.2.1.2. As representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI nas escolas públicas.....	126
3.2.1.2.1. O professor de inglês como mestre potentado.....	128
3.2.1.2.2. A visão do ensino de línguas e de professor de inglês nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID.....	138
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	152
TERMINANDO O BORDADO DA PESQUISA: As considerações finais que arrematam a investigação.....	153
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	166
Leis, Decretos, Pareceres e Documentos Oficiais.....	166
Referências bibliográficas.....	170
<b>ANEXOS</b> .....	177
ANEXO A - Roteiro para entrevista-piloto.....	178
ANEXO B - Roteiro de informações sobre o professor do PIBID participante da pesquisa e Questionário.....	180
ANEXO C - Roteiro de informações sobre o pibidiano participante da pesquisa e Questionário.....	181
ANEXO D - Roteiro para a entrevista semiestruturada.....	182
ANEXO E - Termo de consentimento livre e esclarecido e Termo de esclarecimento.....	184



# INTRODUÇÃO

*Meu mundo era o mundo da precisão / o bordar se confundia com os livros emprestados para estudar / as tardes feitas de linhas, rombos, cores e matizados, tecidos brancos, agulhas e linhas de várias espessuras e do bastidor / um efeito de textura variada, multicolor e de medida precisa tinha que ser buscado / meu mundo era o mundo da precisão / os números, as contas contábeis, a precisão de não poder errar/ papéis, notas fiscais, máquina de somar e o método das partidas dobradas: não há débito, sem crédito; não há crédito sem débito; o saldo devedor = saldo credor – essa era a minha verdade / no mais, o olhar da gerência seguia perspicaz e vigilante para qualquer sinal de distração e dispersão / dispersão dos sentidos não poderia haver / códigos, documentos, carimbos, assinatura e arquivamento – tudo codificado: a precisão era de chão de fábrica / nada podia falhar / meu mundo era o mundo da precisão / do não-falhamento, do real que não era o Real de Lacan / ali, naquele mundo, o espaço tinha que ser estabilizado, o sujeito não podia falhar / porque esse era um mundo de precisão / mas algo falhou nesse mundo de(a) precisão / algo que se mostrava sólido se desmanchou no ar / e o mundo de(a) precisão foi t(r)ocado pelo mundo das palavras / não palavras precisas, exatas / mas palavras que se (con)fundem em vários sentidos, em suas derivas e que me (con)fundem / hoje meu mundo é o mundo da imprecisão, da imprevisão*

K.

08/11/2015

## **DO BORDADO À TESSITURA:** a professora-tecelã constitui seu entendimento sobre o magistério e a pesquisa

*Bordado é todo enfeite feito sobre pano. Pra isto usamos agulha e linha. Sua diferença para a renda é que o bordado é aplicado sobre um fundo já existente, ao passo que a renda não. [...] D. Maria Angélica Fonseca dos Reis, bordadeira de Jequitinhonha/MG. (SEBRAE, 2006, p. 111).*

A motivação para desenvolver esse estudo de doutoramento vem de longa data, desde a minha primeira experiência como professora de inglês em uma escola pública, em 1996. Essa experiência me revelou uma pequena amostra das nuances da educação no Brasil. No tocante aos profissionais de ensino de língua inglesa (LI), por exemplo, linguistas aplicados<sup>1</sup> apontavam que grande parte dos profissionais que atuam nas escolas públicas é/está despreparada linguística e pedagogicamente e não há grandes incentivos de investimentos na carreira docente por parte do Governo. Ao atuar nesse cenário, pude perceber um cotidiano permeado por uma desmotivação e desencanto dos colegas – professores de línguas, com o magistério e por representações suas e de seus alunos, que falam do fracasso do ensino de inglês nas escolas públicas e de suas dificuldades de ensino e de aprendizagem.

Um olhar mais atento me levou à observação de que a experiência diária do magistério, de modo geral, refletia (e reflete) condições de ensino e de trabalho inadequadas e precárias aliadas a uma desvalorização profissional e financeira. Esse cenário veio sendo modificado a partir da década de 1990 e também apresentou (e apresenta), de forma muito morosa, políticas públicas que ressignificaram o trabalho docente<sup>2</sup>. Temos, como exemplo, a criação do piso salarial nacional, a organização e a gestão escolar com a discussão de projetos e do Plano Político Pedagógico (PPP), a

---

<sup>1</sup> Cito os trabalhos de José Carlos de Almeida Filho (2009), Maria Antonieta Celani (2009) e Telma Gimenez e Maria Cristina Monteiro (2010). Veja as referências: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2009.; CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 09-12.; GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e a transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

<sup>2</sup> Veja os trabalhos de pesquisa de Ada A. Assunção e de Dalila A. Oliveira (2009), de Adriana Duarte et. al. (2012) e de Dalila A. Oliveira (2000) (dentre outros) no campo da Educação e que são referentes às reformas produtiva e educativa, à intensificação e à precarização do trabalho docente e à saúde dos professores. Veja as referências: OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: *Educ. Soc.*, Campinas/SP, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago., 2009.; DUARTE, A. et. al. (Orgs.). *O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

eleição da direção escolar e a organização do currículo e das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (Anexo Z10)<sup>3</sup>. Mesmo esse cenário se tornou um desafio para os professores, uma vez que essas conquistas trouxeram em seu bojo uma maior intensificação da jornada de trabalho docente e um aumento de suas funções e responsabilidades sem, contudo, melhorar a sua remuneração.

Desde então, tenho me interessado em compreender o universo da educação, o que culminou nesta pesquisa de doutorado. E, assim, tento buscar respostas que possam aliviar minhas indagações e minhas inquietudes, sobretudo, quanto ao magistério de inglês. Defini, para isso, as áreas teóricas que mais me tocaram e que se mostraram as mais condizentes com o meu propósito para investigar a temática da pesquisa. Por não encontrar na literatura da Linguística Aplicada (LA) respostas para minhas inquietudes e por observar que havia lacunas que não eram preenchidas pela teoria da área, empreendi um movimento interdisciplinar para desenvolver esta pesquisa. A interface com outras disciplinas pode ser empreendida por pesquisadores, devido à possibilidade atual, após a virada discursiva da LA, de posições investigativas mais interdisciplinares.

Refletindo sobre minha trajetória como professora de inglês e como pesquisadora, percebi um paralelo entre ensinar e pesquisar e a atividade que exerci, dos 15 aos 18 anos de idade, como bordadeira. Primeiramente, aprendi como bordadeira que o essencial para se confeccionar um trabalho bem feito era a escolha apropriada do tecido, de se ter linhas de boa qualidade (que não se esgarçassem facilmente) e da combinação de seus matizes (cores que não se desbotassem com rapidez), um pouco de criatividade na escolha do risco a ser aplicado no tecido e de mãos que precisassem ser habilidosas, ora em movimentos leves, ora em movimentos mais vigorosos e rápidos para compor, ao final do trabalho, algo bem delicado, mas, ao mesmo tempo, encorpado (até engomávamos o trabalho bordado!), que demonstrasse a sensibilidade, a *expertise* e a expressão da bordadeira. Por isso, recorri à *metáfora da tecelã*, figura tão presente e tão criativa e criadora do Vale do Jequitinhonha, para desenvolver meu trabalho de pesquisa. Como diz D. Alice Rocha, bordadeira de Capelinha/MG, “bordado é tudo que se faz com agulha e linha. Não é difícil, só precisa um pouco de paciência” (SEBRAE, 2006, p. 48). A metáfora da tecelã nos ajuda a entender os dizeres dos participantes da

---

<sup>3</sup> O anexo deste documento e dos demais documentos citados ao longo desta pesquisa se encontram no CD, ao final da tese.

pesquisa como uma costura dos fios da memória de suas histórias. Os participantes tecem, em suas memórias discursivas, uma rede de discursos (entremeada pelo interdiscurso e pelo inconsciente) que pode provocar deslocamentos e movimentos de oscilação em suas redes de representação e em suas posições de professores(-formadores)(-em formação). A metáfora da tecelã nos faz também compreender o trabalho de atravessamento dos campos teóricos escolhidos.

A definição de representação se faz essencial para esta pesquisa. As representações incluem as práticas de significação da linguagem e os sistemas simbólicos. O simbólico é a palavra e está ligado ao significante<sup>4</sup> e à cadeia de significantes; por consequência, se identifica à linguagem. O simbólico introduz os sujeito no mundo e se define pela dimensão organizadora da linguagem que, por sua vez, organiza o mundo para o sujeito. O mundo do simbólico, da palavra, é o lugar do sujeito, já que a linguagem determina sua condição como ser. E é no deslocar do significante na cadeia de significantes que se produz o sujeito e os efeitos de sentido. Sendo assim, as representações produzem os significados e os efeitos de sentido que nos posicionam como sujeitos no mundo da linguagem. Elas também nos levam a dar sentido àquilo que somos e às nossas experiências e práticas sociais, levando aos nossos modos de subjetivação. As representações são uma importante forma de os sujeitos medirem sua relação com o mundo e com a linguagem.

Nesse ínterim, devemos lembrar que a linguagem deve ser tratada em sua opacidade e deriva, conforme discutido pela teoria discursiva: a linguagem é não transparente e permeada por falhas. A noção de linguagem percebida pela teoria discursiva a considera como “opaca, marcada pela equivocidade, insuficiente para representar o mundo (embora guarde sua característica de prática simbólica de representação), uma estrutura marcada pelo histórico e pelo social”, noz diz a linguista

---

<sup>4</sup> No *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Jacques Lacan ([1964]/2008, p. 203) menciona que “o sujeito é definido como efeito do significante”. O significante se separa do significado, quebrando qualquer tipo de resistência à significação. Temos aí a sua dependência ao significante, o sujeito está “colado” nele que, por sua vez, exprime o inconsciente. Essa soma de efeitos é constituída elementos (material psíquico) que foram recalçados e reprimidos (segundo Sigmund Freud, [1923]/1996, em *O ego e o id*) e sob os quais o sujeito não tem controle: são os equívocos, os lapsos, o que vem nos sonhos e que emergem do inconsciente. Nisso, Lacan (2008) indica que o inconsciente é regido por uma lógica determinada, que é a lógica do significante e o que o sujeito está submetido a essa lógica: este vai de significante em significante, alienado e assujeitado ao seu efeito via inconsciente. O significante marca o lugar do sujeito que, sempre em deslocamento, desliza na cadeia de significantes. Os efeitos do significante são evocados pelo inconsciente, que acontece através do simbólico, isto é, da linguagem em processos de deslizamentos e substituições de significantes: a metáfora – uma palavra por outra, e a metonímia – uma parte pelo todo; por isso do inconsciente estar estruturado como linguagem, como o psicanalista preconiza.

aplicada Carla Tavares (2010, p. 25). A pesquisadora, ao se basear nos estudos foucaultiano e lacanianos afirma que, por ser insuficiente, a linguagem não nos permite dizer tudo o que queremos e, por isso, as representações, que são mediadas pela linguagem, serão sempre parciais, “pois sempre sobra algo do objeto que fica de fora da representação” (p. 44): é o Real<sup>5</sup> de Lacan.

Sól (2014, p. 60) alega que a representação está conectada à falta e é de natureza inconsciente, desempenhando um papel importante na constituição das subjetividades do sujeito. Também constitui “o imaginário do sujeito, sempre em ‘relação a’”. Já a Profa. Marisa Grigoletto (2003) acrescenta que, de acordo com a teoria psicanalítica, as representações são da ordem da identificação imaginária. Nesse sentido, a pesquisadora declara que o eu se apresenta como uma instância psíquica ao se identificar com certas imagens do mundo. Na esteira dessas conceituações sobre representações, podemos afirmar que elas não são nunca literais ou transparentes e que, tampouco, as representações são totalmente recobertas pela linguagem. Pelo contrário, elas são afetadas pela equivocidade, pela ambiguidade e pela incompletude afeitas à linguagem.

Para organizar as representações que emergiram no *corpus* da pesquisa, trago minhas experiências para a escrita desta tese e para a reflexão sobre a formação de professores de línguas pensando no que Tavares (2010, p. 245) diz em sua tese de doutorado: temos, como pesquisadores, a necessidade de “honrar uma herança acadêmica”, mas podemos também imprimir a nossa própria marca em nossas pesquisas. Por isso, nos capítulos da tese, ressoaram as vozes da professora e da bordadeira. A primeira, preocupada com o processo de ensino e de aprendizagem de inglês nas escolas, com as dificuldades de aprendizagem dos alunos do Curso de Letras em relação à LI e com as questões relativas à formação de professores de línguas. A segunda, propiciando a construção de uma metáfora para um trabalho analítico e de interpretação nos moldes do trabalho de uma tecelã. Nesse movimento, que é tão subjetivo e é tão singular, adotei a escrita da tese na 1ª pessoa do singular por entender que o que aqui se configurou em termos de representação sobre o universo de formação de professores de línguas se confunde com a minha própria formação como docente e com a minha própria constituição subjetiva<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A conceituação de Real laciano será tratada mais adiante.

<sup>6</sup> Gostaria de salientar que, mesmo utilizando-me da 1ª pessoa do singular, múltiplas vozes de pessoas que me ajudaram durante o processo do doutorado estão contidas neste trabalho de investigação. Veja na seção de *Agradecimentos*.

## **ENFIM, A PROFESSORA-TECELÃ ESCOLHE O TECIDO PARA FAZER SEU BORDADO:** motivações e tema da pesquisa

*Estou ensinando o crivo, que é um tipo de renda, pode-se chamar assim. Para fazer o crivo é preciso, primeiro, desfilar o tecido, riscar o desenho, fazer o enchimento e torcer. D. Lúcia Pereira da Rocha, bordadeira de Capelinha/MG. (SEBRAE, 2006, p. 48).*

A escolha do tema de minha pesquisa de doutoramento surgiu a partir de minha participação no Subprojeto do PIBID Letras-Ínglês 2012-2013<sup>7</sup> da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)<sup>8</sup>, o que suscitou reflexões sobre como esse projeto poderia influir nas representações sobre o ensino e a aprendizagem de LI (sobretudo, nas escolas públicas) e quais seriam as implicações decorrentes de ser participante em um projeto como este, uma vez que ele (o projeto) estava sendo experimentado pela primeira vez na universidade (e na cidade) e não havia ainda, em Diamantina e região, projetos dessa natureza nos cursos de Letras.

Tive como objetivo compreender os efeitos de sentidos produzidos pelos participantes do subprojeto do PIBID indagando se houve ali um (re)arranjo em suas representações e um deslocamento subjetivo após a experiência no PIBID e se eles (os professores e os pibidianos<sup>9</sup>) foram afetados por essa experiência. Considerei as representações como indícios de identificação. Tal orientação me ajudou a delinear as

---

<sup>7</sup> Detalharei o subprojeto no capítulo da Metodologia de pesquisa.

<sup>8</sup> A UFMG tem sua sede (*Campus JK*) em Diamantina/MG – uma das principais cidades do Vale do Jequitinhonha. Além desse *campus*, a universidade possui três *campi* avançados: o *Campus* Avançado do Mucuri, em Teófilo Otoni/MG; o *Campus* de Unaí, na região noroeste de Minas Gerais; e o de Janaúba (na região norte do Estado) e de Capelinha, Almenara e Araçuaí (no Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha). De acordo com Flávio Vieira e Hilton Serejo (2015), a universidade atinge 04 (quatro) das 12 (doze) mesorregiões do Estado de Minas Gerais, sendo a única universidade federal presente na região norte do Estado. A universidade foi criada a partir da Lei nº 11.173/2005 (Anexo Z9), durante o primeiro mandato de governo do Presidente Lula. Conforme os autores, um dos objetivos da implantação da UFMG foi contribuir para o progresso na região com a oferta de vagas nos cursos de licenciaturas e no ensino superior. Os cursos de licenciatura foram criados para contribuir para a formação de docentes na região, que sempre apresentou níveis bastante acentuados de carência de professores, conforme comentam Vieira e Serejo (2015).

<sup>9</sup> O termo *pibidiano* é um termo utilizado na literatura para se referir aos alunos de licenciaturas que são participantes em projetos do Programa PIBID, conforme indicado no trabalho de Kleber Silva e de Doney Gomes (2013, p. 54). Em minha pesquisa, quase todos os envolvidos estavam, no momento de sua participação no Subprojeto Letras-Ínglês, cursando o Bacharelado em Humanidades (BHu) (o funcionamento do BHu será explicado no Capítulo 1, que é dedicado ao recorte metodológico da pesquisa): dos 12 (doze) alunos entrevistados, somente 01 (um) já havia feito a transição para o Curso de Letras (que estava em seu início), 01 (uma) aluna já tinha feito o processo de transição para o Curso de Bacharel em Turismo, 06 (seis) alunos estavam fazendo a transição para a licenciatura e o restante (04 alunos) ainda cursava o BHu (veja detalhamento na seção sobre o perfil dos participantes no Capítulo 1 referente à metodologia de pesquisa). Por esse motivo, ao longo da investigação, quando me refiro aos participantes da pesquisa, não utilizo o termo *licenciando* e sim *pibidiano*.

regularidades das representações e, em certos momentos, me permitiu delimitar a singularidade nos dizeres dos participantes. Essa orientação na pesquisa implicou observar se eles assumiram um lugar outro pela tomada específica de uma posição subjetiva (outra), revelando projeções imaginárias (outras) em relação ao magistério, ao professor de línguas nas escolas públicas e ao ensino e à aprendizagem de inglês – estes, objetos desta investigação.

Essa orientação da pesquisa motivou meu interesse na escolha do tema para a investigação pela tentativa de verificar se o PIBID propiciou algum tipo de deslocamento de seus participantes. Todos esses fatores me levaram a esta pesquisa motivada, igualmente, pelo desejo de compreender e discutir parte desse universo de formação docente. Levei em conta outras implicações, tais como, a interação entre os pares e o fato de ter havido aí uma relação de hierarquia em termos da posição ocupada no subprojeto e uma bolsa remunerada de trabalho, o que pode ter gerado um intrincamento de nós como em alguns trabalhos de bordado: os fios se entrelaçam e se misturam formando um emaranhado de nós difíceis de serem desfeitos. No caso do subprojeto, essas implicações podem ter gerado algo complexo e não previsto pelo PIBID.

## A COMBINAÇÃO DE LINHAS, PONTOS, ESPESSURAS DE FIOS E DE MATIZES PARA ENTREMEAR O BORDADO: os campos teóricos escolhidos

Diante desse contexto, trouxe para a investigação o campo da LA, que se apoia na perspectiva discursivo-desconstrutivista. Esta perspectiva nos permite compreender as (des)estabilizações, as demandas psíquicas e as (des)identificações de professores e alunos nos possíveis deslocamentos subjetivos que apresentam. A perspectiva discursivo-desconstrutivista é apresentada por Coracini e Bertoldo (2003), que se apoiam na noção de desconstrução do filósofo Jacques Derrida (DERRIDA, [1972]/2005<sup>10</sup>). A noção de desconstrução derridiana ([1972]/2005) procura evitar os binarismos com suas oposições duais e a marcação de unicidade: o que prevalece nessa noção é a possibilidade de pluralidade de sentidos, de mistura e de desconstrução do pensamento dicotômico. Nesse caso, o que sempre se processa é uma noção em detrimento de outra: o certo/errado, o bom/ruim, o bem-sucedido/mal sucedido, homem/mulher etc. Ao desfazer as dicotomias e os binarismos, podemos ter acesso a novos sentidos com pesos menos desiguais em termos de relações de poder, de gênero etc.: são os indecíveis de Derrida ([1972]/2005). O filósofo considera que há, portanto, sempre um processamento de interconexão, de imbricação de sentidos e de diferença – de *différance*. O termo *différance*<sup>11</sup> foi cunhado pelo filósofo para mostrar que não temos como produzir um fechamento de sentidos e um regime de fixidez e de unicidade para as coisas. Não há lugar para a transparência, para as oposições binárias, para a dualidade de paradigmas ou para a identidade única. No lugar disso, vigoram os deslizamentos de sentidos, a fluidez, a não-objetividade, a desestabilização e o descentramento da razão logocêntrica.

Nesse sentido, esta pesquisa recebeu o matiz da perspectiva discursivo-desconstrutivista apresentada por Coracini e Bertoldo (2003), que se apoia na desconstrução derridiana ([1972]/2005). Para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida,

---

<sup>10</sup> O trabalho teórico consultado de Jacques Derrida compõe-se das seguintes obras: *A farmácia de Platão* ([1972]/2005).

<sup>11</sup> Sól (2014) expõe a análise de uma pesquisa de doutorado a partir do atravessamento da teoria discursiva, da psicanálise lacaniana e da filosofia derridiana da diferença ([1972]/2005). O estudo apresenta um *corpus* que contém depoimentos de professores egressos de um curso de formação continuada. A pesquisadora trabalha com três noções importantes para sua investigação: a representação, o rastro e a angústia; bem como, com o conceito de *différance* de Derrida ([1972]/2005). O rastro é utilizado por Derrida para compor a estrutura de significação e de diferença entre passado, presente e futuro. O objetivo seria instaurar o conceito de *différance*, que se apoia no abandono de binarismos como “ou isso ou aquilo” (SÓL, 2013, p. 143) – ponto chave em sua pesquisa.

eu alinharei o trabalho investigativo pelo movimento de atravessamento de duas linhas teóricas distintas que se entrecruzam e são matizadas pelo viés da desconstrução: o campo de duas áreas de conhecimento, o da teoria discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004<sup>12</sup>; PÊCHEUX, [1975]/2009, [1983]/2010, [1988]/2012; PÊCHEUX; FUCHS, [1975]/2010)<sup>13</sup> e o da psicanálise (FREUD, [1899]/1996, [1914]/1996, [1915]/1996, [1920]/1996, [1937-1939]/1996<sup>14</sup>; LACAN, [1953-1954]/1986, [1954-1955]/1985, e outros<sup>15</sup>).

Pela perspectiva discursiva considero a possibilidade de trabalhar sob o viés da heterogeneidade do discurso, que coloca o sujeito como efeito de linguagem, perpassado pela não transparência, pela não evidência do sentido e pela alteridade no discurso. Esse campo assume esse enviesamento teórico pela sua afetação ao campo da psicanálise. Pela teorização da perspectiva psicanalítica, os participantes da pesquisa são por mim considerados como sujeitos cindidos, descentrados, desejantes e faltosos, constituindo-se pela alteridade. Pela psicanálise, pude reconhecer a língua como espaço do equívoco e da incompletude. Dessa forma, busquei perceber como os participantes se portam frente à língua(gem) e a forma como o Outro<sup>16</sup> surge em/e influencia seu discurso. Esses dois campos teóricos nos remetem à heterogeneidade do sujeito e do discurso: o dizer não é óbvio e, por isso, se mostra desdobrado e como um retorno, um não-um – lugar de uma inevitável heterogeneidade. Sól (2014, p. 91) assevera que essa perspectiva nos possibilita buscar “a profundidade do discurso para revelar seu funcionamento, e convoca a psicanálise ao admitir a hipótese do inconsciente”.

<sup>12</sup> O trabalho teórico consultado de Jacqueline Authier-Revuz compõe-se das seguintes obras: *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer* (1998) e *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido* (2004).

<sup>13</sup> O trabalho teórico consultado de Michel Pêcheux compõe-se das seguintes obras: *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* ([1975]/2009); *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas* ([1975]/2010) com coautoria de Catherine Fuchs; *A análise de discurso: três épocas* ([1983]/2010); e *O discurso: estrutura ou acontecimento* ([1988]/2012).

<sup>14</sup> O trabalho teórico consultado de Sigmund Freud compõe-se das seguintes obras: *Lembranças encobridoras* ([1899]/1996), *Recordar, repetir e perlaborar* ([1914]/1996), *Os instintos e suas vicissitudes* ([1915]/1996), *Além do princípio do prazer* ([1920]/1996) e *Análise terminável e interminável* ([1937-1939]/1996).

<sup>15</sup> O trabalho teórico consultado de Jacques Lacan compõe-se das seguintes obras: *O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud* ([1953-1954]/1986); *O Seminário, livro 2: o Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* ([1954-1955]/1985); *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise* ([1959-1960]/2008); *O Seminário, livro 9: a identificação* ([1961-1962]/2003); *O Seminário livro 10: a angústia* ([1962-1963]/2005); *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* ([1964]/2008); *Escritos* ([1966]/1998); *Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: psicanálise e estrutura da personalidade* (In: *Escritos*) ([1966]/1998); *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* ([1969-1970]/1992); *O Seminário, livro 20: mais, ainda* ([1972-1973]/1985); *O Seminário sobre “A carta roubada”* (In: *Escritos*) ([1978]/1998); e, *Outros escritos* ([2001]/2003).

<sup>16</sup> A noção de Outro (com “o” maiúsculo) será tratada no Capítulo 1 da tese, na página 33.

Por atravessamento, entendo o chamamento de uma área teórica que afeta outros campos teóricos, como no caso da psicanálise em relação à teoria discursiva. Ao invés do usar o termo atravessamento, utilizo na tese o termo *enviesamento* por acreditar que este termo melhor explica o trabalho de tessitura feito com os dois campos teóricos escolhidos para tecer a investigação. Em um trabalho de costura, enviesar o tecido significa colocá-lo em posição transversal, isto é, enviesada para cortá-lo ou costurá-lo, como no trabalho de atravessamento que se faz com campos teóricos distintos.

Tendo isso em vista, este estudo se insere nesse campo de estudos da LA. Temos aqui algo que pode ser comparado a uma imagem metafórica: o enviesamento de duas linhas teóricas – algo como se fosse o encontro de uma linha de bordado com a outra, o que propicia o enviesamento de (um) ponto(s) com outro(s) ponto(s). Essas duas linhas possuem espessuras (de fios) teóricas diferentes e matizes (de cores) analíticos diferentes e se encontram sobre o tecido, a fim de compor o trabalho de bordado. Metaforicamente falando, a teoria discursiva costura o tecido investigativo e o alinhava à psicanálise. Há também nesse enviesamento certo matiz desconstrutivista que “colore” o trabalho de pesquisa através do trabalho empreendido pela desconstrução. Esse viés teórico tem por finalidade dar os arremates ao bordado analítico, a fim de encorpá-lo.

Por essa perspectiva, entendo ser possível estudar as tomadas de posição de docentes e de alunos participantes de projetos de formação de professores e, ainda, compreender, pelos seus dizeres, como eles são afetados e constituídos discursiva e subjetivamente a partir desses projetos e como eles (professores e alunos) instituem efeitos de sentido em seus dizeres. Geralmente, como nos aponta Tavares (2010, p. 21), os cursos de formação (de licenciatura e de formação continuada) trabalham com uma representação de professor de línguas da educação básica que é sempre faltoso em termos linguísticos, teóricos e/ou didático-pedagógicos. Esses cursos operam por/com uma visão cartesiana de sujeito e de ensino e de aprendizagem de línguas, não levando em conta o fato de que ele (o sujeito) não é uno e completo e que, tampouco, percebe a sua contradição constitutiva e muito menos a heterogeneidade de seu dizer a compor a sua subjetividade.

## AS LINHAS, AS AGULHAS E O BASTIDOR PARA O TRABALHO DA PESQUISADORA-TECELÃ: a justificativa, a hipótese, os objetivos e as perguntas de pesquisa

Cada vez mais os estudos em LA<sup>17</sup> centram-se no atravessamento de outras áreas do conhecimento para se compreender o universo docente de línguas e a área de formação de professores, conforme declara a linguista aplicada Vanderlice Sól (2014). Por essa perspectiva, Sól (2014) entende ser possível estudar as tomadas de posição dos professores<sup>18</sup> e ainda compreender, através de seus dizeres e representações, como eles são afetados e constituídos a partir de projetos de formação continuada e como criam efeitos de sentido para seu discurso. Se pensarmos que a área de formação continuada é vista como o lugar do saber e da verdade com objetivos de prescrever recomendações melhores e mais eficazes para melhorar as competências dos professores (SÓL, 2014), justifico minha pesquisa por acreditar que estamos diante de “sujeitos descentrados, clivados, múltiplos, que são atravessados pelo inconsciente, de modo que lhes é impossível o controle dos sentidos que produzem”, como afirmam os linguistas aplicados Maria José Coracini e Ernesto Bertoldo (2003, p. 13).

---

<sup>17</sup> Alguns trabalhos de pesquisa em LA como os de Eliane Andrade (2008), Ernesto Bertoldo (2003), Claudete Ghiraldele (2003, 2011), Maralice Neves et al. (2013), Maralice Neves (2008, , Carla Tavares (2010), Carla Tavares e Ernesto Bertoldo (2009) apresentam um atravessamento da psicanálise e da teoria discursiva e são acionados para a discussão teórica nesta tese. Vejamos: ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. 266f. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2008.; BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.; GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas estrangeiras (e materna) por sujeitos com baixa escolarização. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 101-126.; \_\_\_\_\_. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó, PR: Argos Editora Universitária, 2003. P. 57-82.; NEVES, M. S. et al. Deslocamentos identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no Projeto Educonle. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 191-216.; NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada. *Horizontes*, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008, p. 21-29.; TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)ante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 279p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.; \_\_\_\_\_.; BERTOLDO, E. S. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, J. B. C. dos. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009. p. 125-134.

<sup>18</sup> E, acrescento, dos alunos participantes do subprojeto.

Ademais, a ampla implantação do PIBID em nível nacional é bastante recente, desde 2007<sup>19</sup>. Por isso, creio que o tema de minha pesquisa se justifica pelas contribuições a serem geradas no âmbito da pesquisa aplicada e no âmbito da formação de professores, visto que há poucos estudos relativos ao papel concreto do PIBID para a formação inicial e continuada de professores de línguas. Sobretudo, não há pesquisas sobre o PIBID pensando no que se opera em sua materialidade linguístico-discursiva e tendo como apoio analítico a teoria discursiva e a psicanálise. Como apontou a Profa. Dra. Tânia Romero<sup>20</sup> durante minha qualificação de doutorado realizada em abril de 2016, “o tema é extremamente oportuno no momento histórico que o PIBID atravessa – daí sua destacada relevância para a pesquisa nos caminhos da formação de professores e educadores no Brasil como política educacional”. A linguista aplicada ainda acrescentou que “o tema está perfeitamente alinhado com as preocupações e propósitos da Linguística Aplicada atual, principalmente por aliar questões com as quais nos debatemos no agir educativo e na sua construção por meio da e na linguagem”.

A experiência do PIBID-Inglês na UFVJM é, também, bastante recente (desde 2012). Por esse motivo, justifico a importância de se pesquisar sobre as representações e as identificações dos participantes no subprojeto, uma vez que esses tópicos delineiam (e futuramente delinearão) suas ações em sala de aula. Mais especificamente, minha intenção consiste em analisar os possíveis deslocamentos subjetivos ocorridos durante a experiência no PIBID-Inglês. O termo deslocamento subjetivo se baseia na conceituação da linguista aplicada Maralice Neves (2008, p. 26): o deslocamento pode não significar grandes mudanças em relação às representações do sujeito, mas por ser um movimento (discursivo e/ou subjetivo) de ir e vir, ele (o deslocamento) pode retirar o sujeito de uma determinada posição ou um lugar discursivo para uma posição ou um lugar discursivo outro; nesse sentido, o deslocamento pode ser dado por algum pequeno desvio, alguma pequena desarticulação ou por algum desprendimento da cadeia de representações a que ele (o sujeito) está ligado para dar lugar a outras representações que surgem. Em comunicação oral, realizada em outubro/2016, Neves afirma que ela poderia acrescentar hoje que esta noção não leva em conta os conceitos de pulsão de Sigmund Freud, em *Os instintos e suas vicissitudes* ([1915]/1996) e *Além do princípio*

---

<sup>19</sup> Veja as Portarias normativas nº 38/2007 (Anexo J) e nº 122/2009 (Anexo M). Ambas dispõem sobre as regras e os objetivos para a instituição do PIBID.

<sup>20</sup> A Profa. Dra. Tânia Regina S. Romero é linguista aplicada e participou de minha Banca de qualificação para o doutorado, ocorrida no dia 18/04/2016, sendo atualmente Professora Associada da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

do prazer ([1920]/1996) e de gozo de Jacques Lacan na obra *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* ([1964]/2008) e no *O Seminário, livro 20: mais, ainda* ([1972-1973]/1985). De acordo com a visão de Freud e Lacan, podemos acreditar que as posições subjetivas de satisfação das pulsões desafiam a intenção de mudar empreendida pelo ser falante. Os modos de gozo de cada um, movidos pelo motor da repetição, são maiores do que aquilo que a linguagem pode recobrir, diz ela. Por isso, os deslocamentos podem paradoxalmente voltar ao ponto inicial em certos momentos, para recomeçarem no movimento do desejo desse ser falante<sup>21</sup>.

Para tanto, tenho como tese que a participação no PIBID provoca deslocamentos subjetivos. Pelo deslocamento subjetivo, os participantes da pesquisa podem assumir posições e lugares discursivos outros. Para Neves et al. (2013), o lugar discursivo refere-se ao lugar social como o espaço ocupado pelo sujeito a partir do que ele diz. A posição refere-se à tomada da palavra discursiva. Para tal empreitada, analisei a materialidade linguística constante no *corpus* da pesquisa, que me permitiu perceber as possibilidades de esse deslocamento acontecer. A hipótese da pesquisa se remete à ideia de o PIBID ter modificado as representações dos pibidianos e dos professores envolvidos no subprojeto de modo diferente daquele previsto pelo Programa nacional, levando a possíveis outros deslocamentos subjetivos durante essa experiência.

Sendo assim, pergunto se o PIBID favorece deslocamentos subjetivos de seus participantes em relação às representações que possuem (ou possuíam) sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e sobre o professor de inglês de escolas públicas, visto que um de seus principais objetivos (do PIBID) é processar um deslocamento subjetivo dos pibidianos de modo que estes se interessam pela carreira do magistério após a experiência em seus subprojetos. Diante disso, as perguntas de pesquisa que norteiam a investigação são as seguintes: i) quais são as representações dos participantes da pesquisa em relação à LI, ao magistério do inglês, aos professores de inglês das escolas públicas e ao PIBID?; ii) a partir da experiência no PIBID, os participantes passam a falar e a agir de um lugar outro em relação às representações que possuíam? iii) quais são os indícios dessa ocorrência?

---

<sup>21</sup> Na mesma comunicação oral, Neves (2016) esclarece que o uso do termo *ser falante* no lugar de *sujeito* tem a ver com o deslocamento que Lacan fez da primeira clínica (calcada no simbólico) e da segunda clínica (calcada no corpo falante, aquele que goza). Apesar de o trabalho de pesquisa se basear teórica e analiticamente em conceitos da psicanálise e no próprio conceito de gozo, usarei o termo *sujeito* e não *ser falante* pelo fato de o primeiro termo ser o mais usual na literatura.

Esse estudo tem como objetivo geral refletir (sobre) o processo de formação de professores de inglês a partir da experiência no PIBID. Os objetivos específicos são: i) organizar as representações dos participantes da pesquisa; e ii) analisar os possíveis efeitos de sentido produzidos nos dizeres dos participantes a partir das regularidades (e singularidades) discursivas produzidas e apreendidas.

Tendo estabelecido o tema da pesquisa e apresentado sua hipótese, as perguntas e os objetivos, apresento a seguir o risco do bordado que proponho para a tessitura dos capítulos da tese.

**DESENHANDO O RISCO DO BORDADO:** os capítulos da tese

Em busca de possíveis caminhos às minhas indagações, apresento o risco no tecido investigativo que receberá os fios e as agulhas que tecem o bordado teórico-analítico na tese. A tese está organizada da seguinte maneira: a *Introdução*, onde apresento a motivação para o desenvolvimento da pesquisa, sinalizo meu interesse pela temática, aponto os campos epistemológicos que acolho para a análise do *corpus*: a investigação do objeto de pesquisa na área da LA pela perspectiva discursiva com um enviesamento teórico da psicanálise e com um leve matiz da perspectiva da desconstrução derridiana ([1972]/2005). Saliento o viés metodológico e analítico contemplado e apresento a justificativa, a problematização, a hipótese, as perguntas, os objetivos e o desenho da pesquisa.

No *Capítulo I*, saliento o trato metodológico da pesquisa, justificando sua natureza e descrevendo as condições de produção do discurso, o *corpus* e o perfil dos participantes. Neste capítulo, também descrevo como foi formado o *corpus* e os procedimentos de análise e os gestos de interpretação e trago uma breve análise sobre o subprojeto do Curso de Letras Port./Inglês da UFVJM, acionando os conceitos teóricos da lógica capitalista e da noção de Outro.

No *Capítulo II*, apresento a historicidade do PIBID com suas leis, decretos e pareceres de criação e de estruturação, bem como apresento suas condições sócio-históricas de produção: o PIBID vindo como uma demanda da área para melhorias na formação de professores. Apresento uma análise de alguns documentos do PIBID enfocando seus objetivos e a forma como esses documentos acabam por delinear representações de professor, de ensino e de aprendizagem e representações relativas ao papel de seus participantes no projeto. Essas representações requerem algo da ordem da razão e da consciência, o que se contrapõe às representações apresentadas nesta pesquisa, que indicam que elas são da ordem do inconsciente e do desejo. Além disso, descrevo o Subprojeto Letras-Inglês da UFVJM, que foi analisado nesta pesquisa de doutorado e destaco o contexto de seu desenvolvimento. Envio a apresentação do PIBID e do subprojeto com uma parte do aporte teórico e a análise de alguns recortes discursivos retirados da materialidade coletada do *corpus* e, também, com alguns conceitos teóricos como, os de representação, identificação, a da noção do Outro, da noção de impotência e possibilidade de Pereira (2013), dos elementos do discurso e do

discurso capitalista e universitário de Lacan ([1969-1970]/1992), dentre outros, que são norteadores da análise que empreendo neste capítulo. Esses recortes nos mostram, por exemplo, como os participantes possuem representações influenciadas por uma interdiscursividade presente no magistério, como sendo este vocacional; ou, ainda, representações relacionadas ao PIBID. Assim, dou certo matiz a meu trabalho de pesquisadora(-tecelã) quando trago gestos de interpretação do *corpus*.

No *Capítulo III*, temos o restante da costura da trama da pesquisa pelo aporte teórico, juntamente com a segunda parte da análise do *corpus*. O aporte teórico e o trabalho analítico foram arrematados por procedimentos advindos da teoria discursiva e por noções psicanalíticas como as da falta, do desejo, do gozo, do Real, de representação e de identificação, dentre outros. Essas conceituações me permitiram empreender mais gestos de interpretação.

Por fim, discorro sobre as *Considerações finais* e as *Referências Bibliográficas*, estas seguidas dos *Anexos*. Nos *Anexos*, temos o questionário piloto, os roteiros de informação sobre os participantes, o roteiro da entrevista semiestruturada, o roteiro para a escrita da narrativa e o termo de esclarecimento e de consentimento para a entrevista, os decretos, leis e pareceres de criação do PIBID, outras leis e resoluções citadas na tese. Ao final da tese, acrescento um *CD* com as gravações das entrevistas, com sua transcrição na íntegra e os documentos oficiais do PIBID e outras leis e outros relatórios citados na tese.

Sendo assim, no próximo capítulo, apresento o trato metodológico voltado para a pesquisa.



## CAPÍTULO I

# O VIÉS METODOLÓGICO

*Tecelã / Tecendo contas / debruo sonhos / conta  
após conta / remendo encantos / tecendo cores /  
adorno o pranto / ponto a ponto / costuro,  
pesponto / tecendo formas / bordo enganoso / risco  
(e) a risco / reencontro e canto / tecendo contos /  
cirzo o insano / alinhavo, arremato / reescrevo e  
avanço / tecendo rimas / coso o lamento / bordo e  
recorto / movimento e avanço.*

K.

20/10/2010

## **1. A TESSITURA DO TRABALHO DE PESQUISA POR UM VIÉS TEÓRICO-METODOLÓGICO**

*Para fazer bem feitinho, o ponto da linha acertado, tem que ter a mão firme que nem prego em polenta, tudo para poder ficar bonito.*

D. Maria Angélica Fonseca dos Reis, bordadeira de Jequitinhonha/MG (SEBRAE, 2006, p. 112).

Neste capítulo, apresento o trato teórico-metodológico da pesquisa, justificando sua natureza e descrevendo os procedimentos de formação do *corpus*, os procedimentos analíticos que empreendi, o meu papel como analista e o modo como se depreende uma análise por gestos de interpretação. Também apresento o contexto das entrevistas, as condições de produção para a implantação do PIBID na UFVJM, com um breve histórico sobre o subprojeto analisado e o perfil dos participantes. Acrescento uma breve análise das representações do coordenador do subprojeto.

### ***1.1. O tecido teórico-metodológico da pesquisa***

#### ***1.1.1. A tessitura teórico-metodológica***

Meu trabalho de doutoramento<sup>22</sup> se configura em uma pesquisa com foco no campo da Linguística Aplicada pela perspectiva de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, utilizando-me dos escopos teórico-metodológicos da teoria discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004; PÊCHEUX, [1975]/2009, [1983]/2010, [1988]/2012; PÊCHEUX; FUCHS, [1975]/2010) com enviesamento da perspectiva da psicanálise (FREUD, [1899]/1996, [1914]/1996, [1915]/1996, [1920]/1996, [1937-1939]/1996; LACAN, [1953-1954]/1986, [1954-1955]/1985, e outros) e da perspectiva discursivo-desconstrutivista (CORACINI; BERTOLDO, 2003; DERRIDA, [1972]/2005). Desenvolvo a pesquisa nos moldes de um estudo de base qualitativa e interpretativa.

Para o trabalho de tessitura, apoio-me nos dizeres das linguistas aplicadas Maralice Neves e Marilene Oliveira (2015, p. 268): além de utilizar-me de conceitos da

---

<sup>22</sup> Esta pesquisa de doutorado faz parte de um projeto maior organizado por minha orientadora, a Profa. Dra. Maralice de Souza Neves, cuja aprovação na Comissão de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG) se dá sob o código CAAE nº 33675214300005149.

psicanálise, utilizo-me de procedimentos informados pela teoria discursiva. Para tanto, para proceder aos gestos de interpretação do *corpus*, utilizo-me de marcas enunciativas como os risos, as ênfases, a entonação, os lapsos, os vários tipos de pronomes e de advérbios, as repetições de itens lexicais e vários outros conectores que estabelecem relações de implicação, oposição, exemplificação, dentre outros. Busco também alinhar os dizeres dos participantes, não somente pela deriva de sentidos, mas pelo real e pelo equívoco da língua, os impossíveis citados por Pêcheux ([1988]/2012) em *O discurso: estrutura ou acontecimento* – fatores todos problematizados pela perspectiva discursiva.

A abordagem metodológica da pesquisa consistiu na observação que faço da materialidade linguístico-discursiva produzida e que deixou aflorar ressonâncias discursivas – as repetições de marcas linguísticas e discursivas derivadas dos dizeres dos participantes, que são os vieses que tomo para ratificar a hipótese e para responder às perguntas de pesquisa. A linguista Silvana Serrani-Infante (2001, p. 40) ressalta que as ressonâncias são as recorrências de regularidades enunciativas que representam as marcas linguístico-discursivas no fio do discurso e que se repetem e criam sentidos, mesmo que contraditórios e heterogêneos. Essas marcas repetitivas podem ser os itens lexicais de uma mesma família ou de diferentes raízes lexicais, as construções parafrásticas, os modos de enunciar (como, por exemplo, o modo determinado e o indeterminado, as (de)negações e as afirmações), os modalizadores, bem como as contradições; além dos risos, da entonação enfática etc.

Nesse momento, teço uma analogia do trabalho de investigação com o bordado e seus pontos de alinhavo e de treliça. Primeiramente, para o ponto de alinhavo, que podemos comparar à perspectiva da teoria discursiva, precisamos trabalhar os pontos do lado direito coincidente com o avesso, isto é, passamos a agulha por cima e por baixo do tecido. Os pontos de alinhavo podem ser enlaçados com uma linha de cor ou espessura contrastante (nesse caso a psicanálise), a fim de termos um efeito decorativo e multicolor. Os movimentos teórico-analíticos retirados da teoria discursiva se entrelaçam e criam um efeito de sentido para os gestos de interpretação do *corpus*. Os gestos de interpretação que teço na pesquisa trazem os efeitos de sentido dos dizeres dos participantes que se alinhavam à teoria discursiva pela deriva e fazem da análise algo único, visto que o contexto criado para a interpretação do *corpus*, como diz a linguista aplicada Eliane Andrade (2008, p. 102) “só vale no próprio contexto de análise”. Essa

costura pela deriva produz um matiz multicolorido para seus dizeres e nos permite, por exemplo, relacionar o intradiscurso (a linearidade do dizer, do enunciado) e o interdiscurso (o já-dito, o já-lá, o já-esquecido – a memória discursiva) para irmos além da sistematicidade do discurso e para darmos conta de chegar ao seu funcionamento desestabilizado pela *causa daquilo que falha*, que o opacifica, como mostra o linguista Michel Pêcheux ([1975]/2009), em seu livro *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Essa perspectiva orienta o trabalho de pesquisa na busca de regularidades discursivas e, desse modo, procuro identificar se a subjetividade dos participantes está sendo demarcada pelas condições de produção do PIBID, produzindo uma dada materialidade.

O ponto de alinhavo quando enlaçado e de outro matiz e espessura de fio é chamado ponto treliça e pode ser dado pela perspectiva da psicanálise. A psicanálise pode ser comparada a esse ponto. Primeiramente, devemos alinhar com pontos bem longos e fios estendidos, a fim de obtermos um efeito espaçado, porém uniforme. Os pontos são feitos lado a lado, na horizontal e, em seguida, na vertical ou, ainda, em diagonal, causando outro efeito ao bordado. A trama se faz pelo entrecruzamento dos fios, prendendo-os com pequenos pontos cruzados, como os do ponto (em) cruz. O efeito final se dá como um efeito de rede, de vazado. A psicanálise nos ajuda a perceber que o sujeito, ao se assujeitar à linguagem, advém entre significantes e fica suspenso havendo sempre algo que a significação não recobre – é o efeito vazado, marcando-o como incompleto e cindido entre o simbolizável e o não simbolizável. Nessa concepção, tomo os participantes como sujeitos clivados e heterogêneos, atravessados pelo inconsciente e perpassados pelo desejo e pela falta que a linguagem não completa, mas que, por vezes, deixa ambos (o desejo e a falta) aflorarem em sua materialidade. Sendo assim, o sujeito não tem controle sobre os sentidos que produz, sendo constituído na ilusão imaginária de ser dono e origem de seu dizer. Este não se percebe flagrado pelo já-dito, pelo já-lá, pela memória discursiva e pela falta constitutiva a todo sujeito.

A psicanálise se faz como uma possibilidade de teorização sobre o sujeito diferente da teorização cartesiana. A visão cartesiana trabalha com um conceito de sujeito ideal: o sujeito lógico cartesiano – sujeito individual, centrado, objetivo e da razão que não sofre influências da exterioridade. A dimensão idealista elide o sujeito, o sentido, a historicidade e a ideologia, não considerando os efeitos de sentido sobre as condições de produção sócio-históricas do discurso do sujeito; ao invés disso, focaliza o

conteúdo, a forma e a estrutura, numa tentativa de “banir de suas fronteiras a questão do sentido”, como se refere Pêcheux ([1975]/2009, p. 78) em *Semântica e discurso*.

Nesse ponto, é importante ressaltar que, ao escolher a psicanálise como um dos campos teóricos para esta pesquisa, busco compreender a singularidade dos participantes sem, contudo, enveredar profundamente nas conceituações da psicanálise: não haverá um indicativo de utilizar de seu escopo teórico como se estivesse em sua clínica ou como se eu fosse psicanalista. Irei ao esteio do pensamento do psicanalista e educador Marcelo Ricardo Pereira (2003, p. 33), visto que há sempre um risco em se analisar atos tão específicos do ponto de vista subjetivo: os dizeres enunciados pelos participantes que apresentam indícios de “suas subjetividades, seus recalques ou suas defesas”, visto estarmos, na verdade, “verificando os deslizos de linguagem, os movimentos do discurso, os lapsos e descontinuidades dos dizeres para analisarmos o posicionamento das professoras frente a sua relação com o outro (que pode ser o aluno, a escola, o supervisor, o interlocutor etc.)”.

Para proceder à análise, tive como foco apreender representações sobre a língua inglesa, sobre o professor de inglês e o ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas públicas e a experiência de aprendizagem da LI pelos participantes, bem como procurei mostrar se suas representações foram modificadas com a participação no subprojeto, provocando algum deslocamento subjetivo. Para desenvolver a análise, acionei conceitos teóricos da teoria discursiva e da psicanálise.

Usei os seguintes códigos para identificação dos recortes discursivos:

### QUADRO 1

CÓDIGOS UTILIZADOS NOS RECORTES DISCURSIVOS	
RECORTES DISCURSIVOS	PARTICIPANTES DA PESQUISA
<b>DOC.</b> = Documento do PIBID	<b>Pesq.</b> = Pesquisadora
<b>RD</b> e o número de sequenciação do recorte (RD1, RD2 etc.) = Recorte discursivo	<b>Coord.PIBID</b> e seu nome fictício = Professor-coordenador do subprojeto do PIBID
<b>Entr.</b> = entrevista gravada em áudio e transcrita	<b>Prof.superv.</b> e seu nome fictício = Professora-supervisora do subprojeto do PIBID
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	<b>Pibid.</b> e seu nome fictício = Pibidiano(a) do subprojeto do PIBID

**Fonte:** Quadro criado pela pesquisadora.

### ***1.1.2. O trabalho de tessitura do corpus, os gestos de interpretação e o recorte para a pesquisa***

A relação do pesquisador diante do *corpus* é vista por Carmen Agustini e Ernesto Bertoldo (2011, p. 124) como uma relação não-neutra. Ao escolher determinados campos teóricos e analíticos para sua análise, isso já implicaria da parte do pesquisador um tipo de posicionamento e uma escolha do tipo de trabalho de interpretação a ser empreendido na investigação. Nesse trabalho do analista já se evidencia algo: a construção do *corpus* não é somente feita por um trabalho de escolha de recortes discursivos, de análise ou de descrição; há, antes, todo um movimento subjetivo de envolvimento do analista para com o *corpus* e, nisso, temos “uma relação de interdependência entre *corpus*, teoria e análise” (p. 125). É importante ressaltar que os pesquisadores consideram que há, nesse caso, a instauração de outro campo de enunciação a partir da interposição da subjetividade do pesquisador: i) a própria construção do *corpus*; ii) o trabalho de interpretação do analista; iii) a instauração do lugar da enunciação do analista com seu próprio ponto de vista; e, iv) a enunciação propriamente dita contida no *corpus* (p. 125). Inclusive, para ambos, a própria construção do *corpus* já se faz como uma transcrição: é “uma enunciação sobre a enunciação” (p. 125), como se referem.

O analista deve atentar, então, para a opacidade do discurso e a não-literalidade das palavras. Seguindo os pressupostos de Pêcheux em *Semântica e discurso* ([1975]/2009) e em *A análise do discurso: três épocas* ([1983]/2010), o analista deve verificar as condições de produção da materialidade linguístico-discursiva, bem como verificar a relação entre a ideologia, o histórico e o inconsciente com o dito, o não-dito e o já-lá presentes no discurso. Deve perceber o sentido e o não-sentido contidos nos dizeres e deve procurar estabelecer quais as representações ali presentes. O analista deve, sobretudo, procurar entender os aspectos históricos e ideológicos que permeiam o discurso analisado, criando gestos de interpretação. Nesta pesquisa de doutorado, portanto, atentei-me para o que Pêcheux ([1983]/2010, p. 313) em *A análise de discurso: três épocas*, declara: ali “nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa” é onde instalei meus gestos de escuta e de interpretação. Para empreender o trabalho analítico, a teoria foi acionada a partir da necessidade apresentada pelos recortes.

A formação do *corpus* se fez pelos seguintes documentos: 01 (um) roteiro para a entrevista-piloto – (entrevista semiestruturada) (Anexo A); 01 (um) roteiro de informações sobre o perfil dos professores participantes do PIBID e 01 (um) questionário, ambos direcionados a esse grupo (Anexo B); 01 (um) roteiro de informações sobre o perfil dos pibidianos e 01 (um) questionário, ambos direcionados aos pibidianos (Anexo C); 01 (um) roteiro para a entrevista semiestruturada contendo perguntas recorrentes para a entrevista (Anexo D); 01 (um) termo de consentimento livre e esclarecido a ser assinado pelos participantes antes de proceder à entrevista (Anexo E)<sup>23</sup>; os documentos do PIBID que se tornaram a sua base de criação, de estruturação e de regulamentação (Anexos F a Z8 e Anexos Z10 e Z11).

Alguns documentos serviram de base de apoio para a descrição da historicidade do PIBID, bem como para entender a sua dinâmica e objetivos: o Relatório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (CAPES/DEB) (2013)<sup>24</sup> (Anexo Z12), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Estudo avaliativo do PIBID (2014) (Anexo Z13). Os relatórios inicial e final do subprojeto da UFVJM (Anexos Z6 e Z7)<sup>25</sup> serviram de base para a sua descrição.

Formei, assim, o dispositivo analítico da investigação e defini a escolha dos recortes discursivos<sup>26</sup> a serem analisados. Ao todo foram organizados 72 (setenta e dois)

---

<sup>23</sup> Todos os Roteiros de informações sobre os participantes, os Termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos participantes da pesquisa encontram-se nos Anexos, no final da tese e também foram escaneados e estão contidos no CD, na capa final da tese.

<sup>24</sup> Os documentos oficiais do PIBID, a seguir, foram consultados e serviram de subsídio para o entendimento de sua historicidade, fazendo parte do Quadro 4 (Partes A e B). Esses documentos constam no CD, no final da tese – Anexo F: Lei nº 10.172/2001; Anexo G: Lei nº 11.578/2007; Anexo H: Decreto nº 6.094/2007; Anexo I: Lei nº 11.502/2007; Anexo J: Portaria Normativa nº 38/2007; Anexo K: Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007; Anexo L: Decreto nº 6.755/2009; Anexo M: Portaria nº 122/2009; Anexo N: Edital CAPES/DEB nº 02/2009; Anexo O: Portaria nº 1.243/2009; Anexo P: Portaria nº 72/2010; Anexo Q: Edital CAPES nº 18/2010; Anexo R: Portaria nº 136/2010; Anexo S: Portaria nº 97/2010; Anexo T: Decreto nº 7.219/2010; Anexo U: Edital conjunto nº 002/CAPES/SECAD-MEC/2010; Anexo V: Portaria nº 260/2010; Anexo X: Edital CAPES nº 01/2011; Anexo Y: Decreto nº 7.692/2012; Anexo Z: Portaria nº 21/2012; Anexo Z1: Edital CAPES nº 011/2012; Anexo Z2: Lei nº 12.796/2013; Anexo Z3: Portaria nº 096/2013; Anexo Z4: Edital CAPES nº 061/2013; Anexo Z5: Edital CAPES nº 66/2013; Anexo Z10: Diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério; Anexo Z11: Edital nº 001/2011; Anexo Z14: Plano de metas e compromisso todos pela educação; e Anexo Z15: Plano de desenvolvimento da educação.

<sup>25</sup> Em consulta aos relatórios do Subprojeto Letras-*Inglês*, pude observar que seus objetivos se coadunam com os objetivos do projeto nacional do PIBID, contidos em seus editais.

<sup>26</sup> O recorte discursivo é, conforme mencionado por Andrade (2008, p. 78), feito de segmentos linguísticos que se definem a partir de uma unidade discursiva maior: o texto (no caso desta pesquisa, o texto é constituído pelas entrevistas e documentos do PIBID) que se organiza como uma narrativa. Ao

recortes discursivos, subdivididos em três eixos de representações. Optei por iniciar cada recorte com a pergunta feita durante a entrevista. Em diversos desses recortes, as perguntas se repetem, uma vez que os participantes respondem à mesma pergunta. O *corpus* analisado foi constituído pelos recortes discursivos de 16 (dezesseis) entrevistas orais, semiestruturada, e gravada em áudio e transcrita, com duração aproximada de 01 (uma) hora de gravação cada, sendo concedidas pelos participantes da pesquisa e contendo perguntas da entrevista foram referentes ao ensino e à aprendizagem de inglês e à trajetória percorrida durante o PIBID – todas constantes em um CD, no final da tese; pela consulta aos documentos oficiais do PIBID<sup>27</sup> (Anexos F a Z8 e Anexos Z10 e Z11) em nível nacional, tais como, a Portaria Normativa nº 038/2007 (Anexo J), o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 001/2007 (Anexo K), a Portaria Normativa nº 122/2009 (Anexo M), dentre outros e o relatório inicial (Anexo Z6) e final (Anexo Z7)<sup>28</sup> do Subprojeto Letras-Inglês da UFVJM.

Para o processo de formação do *corpus*, utilizei um estudo-piloto realizado com um dos participantes do subprojeto para proceder a ajustes no questionário e no roteiro de perguntas. Num segundo momento, fiz contato com todos os participantes do PIBID via *e-mail* para fazer o convite à sua participação na pesquisa e posterior contato telefônico para aqueles que aceitaram participar da investigação, explicando o seu teor. Nessa etapa, 23 (vinte e três) participantes responderam positivamente via *e-mail*, sendo o coordenador do subprojeto, as 04 (quatro) professoras-supervisoras e 18 (dezoito) pibidianos. Num terceiro momento, aos que responderam, enviei novo *e-mail* para agendar as datas das entrevistas e para que eles pudessem preencher os questionários abertos (Anexos B e C). As entrevistas foram individuais e com a minha presença. No mesmo dia da entrevista, entreguei a cada um deles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E), que foi assinado por todos os participantes, sendo, em seguida, recolhido e arquivado. O roteiro da entrevista (Anexo D) continha perguntas sobre a aprendizagem de inglês dos participantes, sobre o magistério e sobre a participação no

---

escolher este ou aquele recorte discursivo, procurei me orientar pelas regularidades de marcas linguístico-discursivas presentes no intradiscurso. Também me orientei pela dispersão de sentidos e pelas marcas dos lapsos, dos equívocos e dos risos etc., que favorecem a percepção da subjetividade dos participantes. Procedi aos recortes com o objetivo de retirar da materialidade do *corpus* as partes significativas dos dizeres dos participantes que fossem recorrentes e que expusessem relações ou termos linguísticos significativos em relação a confirmar a hipótese e a responder as perguntas de pesquisa.

<sup>27</sup> Para apresentar as características do PIBID e sua historicidade, em nível nacional, fiz uma consulta documental das leis, pareceres, portarias e decretos de sua constituição e organização.

<sup>28</sup> Os relatórios não foram analisados, eles somente serviram como base de apoio para a descrição do subprojeto, bem como para a descrição de suas atividades.

PIBID. Na quarta e última etapa, realizei as entrevistas com aqueles que realmente confirmaram a participação, totalizando 15 (quinze) participantes.

Pela própria força da interpretação, adotei um trabalho analítico do *corpus* por gestos de interpretação, não me referindo, assim, à categorização de dados e sim à regularidade de representações e de singularidades retiradas do *corpus*. Para tanto, após coletar as entrevistas orais e transcrevê-las, compus o *corpus* da pesquisa segundo um conjunto de representações com recortes discursivos que constituíram eixos temáticos de representações. A opção por eixos temáticos refere-se à recorrência de elementos linguísticos e discursivos (risos, gaguejos, equívocos, lapsos, repetição, uso de pronomes, de advérbios etc.) que levaram à recorrência da produção de sentidos em torno de um determinado eixo temático, conforme evidencia Sól (2014, p. 108) em seu trabalho de doutorado.

A divisão dos eixos de representações foi a seguinte: (1) *As representações sobre o PIBID e sobre a área de formação de professores de línguas*; (2) *As representações sobre o ensino e a aprendizagem de inglês*; e, (3) *As representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI nas escolas públicas – antes e após o PIBID*. Esses três grandes eixos se subdividiram em subeixos temáticos, a saber:

**QUADRO 2****OS EIXOS DE REPRESENTAÇÕES E SEUS SUBEIXOS**

<b>1) As representações sobre o PIBID</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O PIBID</li><li>• A bolsa do PIBID e o discurso vocacional do magistério</li></ul>
<b>2) As representações sobre o ensino e a aprendizagem de inglês</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As relações de identificação com a língua inglesa</li></ul>
<b>3) As representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI nas escolas públicas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O professor de inglês como mestre potentado</li><li>• A visão do ensino de línguas nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID</li></ul>

**Fonte:** Quadro criado pela pesquisadora.

## ***1.2. Condições de produção da pesquisa***

### ***1.2.1. Os participantes da pesquisa***

Os participantes receberam nomes fictícios para dar um tom menos pessoal à pesquisa. Conforme Tavares (2010, p. 133), o uso de códigos (ou números) para identificar os participantes poderia criar um efeito contrário ao que me interessava, que seria o de ter uma investigação delineada por histórias e experiências pessoais e que focalizasse a subjetividade de professores e de alunos.

Primeiramente, tive um contato prévio com os participantes ao contribuir para o referido subprojeto pelas palestras e oficinas dadas em 2012. Num segundo momento (de 2013 a 2015, já atuando como professora efetiva na UFVJM), a relação estabelecida com os pibidianos foi a de professora/aluno(a), de professora-orientadora (de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)), de participante de banca de TCC ou de ministrante de curso de extensão. Dos 12 (doze) alunos entrevistados, 01 (um) deles – Valente, foi meu aluno (em 2011) quando eu ainda era professora substituta na universidade e foi também meu orientando de TCC no Curso de Letras Port./Inglês, em 2014, sendo ele o entrevistado para o estudo-piloto. Também orientei Maria em seu TCC de Letras Port./Inglês, em 2015. Participei de bancas de avaliação de TCC (para o BHU)<sup>29</sup> e para o Curso de Letras Port./Inglês) de 04 (quatro) alunos – Jefferson, Renata, Karina e Helena; e quase todos os outros pibidianos foram meus alunos em disciplinas no BHU ou no Curso de Letras, excetuando uma pibidiana – Ana, que cursava o Bacharelado em Turismo. Eu também tinha uma relação direta com o coordenador do subprojeto, seja por ter participado dele (o subprojeto), seja por ser professora efetiva na mesma universidade e sua colega de trabalho. No tocante às 02 (duas) professoras-supervisoras entrevistadas, não havia um conhecimento prévio entre elas e eu, a não ser da participação delas nas oficinas e na palestra que ministrei em 2012.

Por isso, acredito que as entrevistas possam ser enquadradas em um modelo pela perspectiva discursiva e psicanalítica, onde se considera as relações entre sujeitos como aquelas que se dão por identificação. As pessoas tomam posições como efeitos de identificação; nesse sentido, há a prevalência de uma relação entre sujeitos que abre

---

<sup>29</sup> Consulta ao PPP do BHU na *site* da universidade: [www.ufvjm.edu.br](http://www.ufvjm.edu.br), em 29/10/2015.

possibilidades de interpretação, conforme cita Pêcheux ([1988]/2012, p. 54) em *O discurso: estrutura ou acontecimento*.

Os participantes da pesquisa foram participantes do subprojeto ao longo dos seus 02 (dois) anos de execução: de 2012 a 2013. O subprojeto teve 28 (vinte e oito) participantes no total, sendo 01 (um) coordenador – licenciado em Letras, Doutor em Literatura Estrangeira e professor efetivo do Curso de Letras Port./Inglês e do BHU, desde 2010; 04 (quatro) professoras-supervisoras de inglês – licenciadas em Letras e atuantes por vários anos em escolas públicas de ensino fundamental e/ou médio de Diamantina e região e 23 (vinte e três) pibidianos – alunos do BHU ou da Licenciatura em Letras Port./Inglês. Quase todos os pibidianos (um total de 10 pibidianos), participantes da pesquisa, à época da coleta dos dados, ainda se encontravam cursando o BHU. Somente um deles, Valente, já havia feito a transição para a licenciatura e outra pibidiana, Ana, estava se formando no BHU e já cursava o Bacharelado em Turismo; Pedro, Madá, Maria, Renata, Sandra e Helena já se encontravam no processo de transição para o curso de Letras; porém, ainda estavam no Eixo das Áreas de Concentração do BHU. Jefferson, Leandro, Pipi e Karina se encontravam cursando o BHU sem ainda terem feito a transição.

Participaram da pesquisa o coordenador do subprojeto, 02 (duas) professoras-supervisoras e 12 (doze) pibidianos, sendo que Maria, uma das pibidianas, concedeu duas entrevistas em diferentes datas; no entanto, considero como somente uma entrevista subdividida em duas partes<sup>30</sup>. Das 04 (quatro) professoras-supervisoras contatadas, somente foi possível entrevistar 02 (duas) delas. Acredito que o grande dificultador em conseguir a adesão de todas para a participação na pesquisa se deveu à possibilidade de exposição a que se submeteriam vivendo em uma cidade de pequeno porte, onde todos se conhecem. Talvez também pela própria possibilidade de terem que lidar com o impossível da profissão ou com o próprio gozo que vivenciam ao serem professoras, o que poderia levá-las a ter que enfrentá-los e, talvez, confrontá-los.

---

<sup>30</sup> A primeira entrevista concedida por Maria foi realizada em setembro de 2014, junto com as demais. Quase um ano depois, em agosto de 2015, Maria me encontra na rua, em Diamantina, e me aborda dizendo que gostaria de falar mais um pouco sobre a experiência no PIBID. Então, procedemos à segunda entrevista e, nesta, Maria comenta sobre a bolsa do PIBID, sobre o trabalho de supervisão da professora de escola pública e questiona a participação das pessoas como um ato de amor ao magistério, como elas falavam durante o projeto. Achei bastante relevante essa segunda entrevista por revelar algo que ela não havia mencionado anteriormente: o seu questionamento do magistério como vocacional e missionário, conforme veremos no Capítulo 2 da análise.

A seguir, apresento um quadro com o detalhamento do perfil de cada participante do PIBID que tomou parte na pesquisa.

## QUADRO 3A

DETALHAMENTO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
<b>Coord.PIBID</b> Pseudônimo: <b>Sam S.</b>	Atualmente com 37 anos de idade. Licenciado em Letras Port./Inglês, em 2001; graduou-se em uma universidade paulista da rede privada, tem mestrado e doutorado em Literatura estrangeira, cursados em uma universidade estadual paulista. Fez doutorado-sanduíche de 01 (um) ano, em uma universidade americana. Tem 12 (doze) anos de experiência como professor de inglês e, atualmente, é professor adjunto da UFVJM, com dedicação exclusiva.
<b>Prof.superv.</b> Pseudônimo: <b>Célia</b>	Atualmente com 49 anos. Licenciada em Letras Port./Inglês, em 1996; graduou-se em uma universidade mineira da rede privada situada na capital, mas que ofertava cursos emergenciais no Vale do Jequitinhonha. Tem 17 (dezesete) anos de experiência como professora de inglês da educação básica e como professora da educação infantil. À época da entrevista, trabalhava em duas escolas públicas em Diamantina, como professora efetiva de inglês e de alfabetização nas séries iniciais.
<b>Prof.superv.</b> Pseudônimo: <b>Rita</b>	Atualmente com 42 anos. Licenciada em Letras Port./Inglês, em 1996; graduou-se em uma faculdade particular em Diamantina. Tem 18 (dezoito) anos de experiência como professora de inglês da educação básica e do ensino médio. À época da entrevista, trabalhava em uma escola pública em Diamantina, como professora efetiva de inglês.
<b>Pibidiano</b> Pseudônimo: <b>Pedro</b>	Atualmente com 34 anos. Bacharel em Humanidades, em 2014 pela UFVJM; licenciado em Letras Port./Inglês, na mesma universidade, em 2016. À época da entrevista tinha 01 (um) ano de experiência como professor de inglês e trabalhava em curso de idiomas, em Diamantina. Participou do PIBID por 01 (um) ano, quando já estava fazendo a transição para a licenciatura.
<b>Pibidiano</b> Pseudônimo: <b>Jefferson</b>	Atualmente com 28 anos. Bacharel em Humanidades, em 2014 pela UFVJM; primeiramente tinha o intuito de cursar Letras Port./Inglês, mas decidiu fazer a transição para o Curso de Letras Port./Espanhol, na mesma universidade. À época da entrevista não tinha experiência como professor. Participou do PIBID por 02 (dois) anos, quando ainda estava cursando o BHU, sem ter ainda feito a transição para a licenciatura.
<b>Pibidiano</b> Pseudônimo: <b>Leandro</b>	Atualmente com 24 anos. Bacharel em Humanidades, em 2013 pela UFVJM; licenciando em Letras Port./Inglês na mesma universidade. À época da entrevista não tinha experiência como professor. Participou do PIBID por 01 (um) ano e 05 (cinco) meses, quando ainda estava cursando o BHU, sem ter ainda feito a transição para a licenciatura.
<b>Pibidiana</b> Pseudônimo: <b>Renata</b>	Atualmente com 26 anos. Bacharel em Humanidades, em 2013 pela UFVJM; licencianda em Letras Port./Inglês na mesma universidade. À época da entrevista não tinha experiência como professora. Participou do PIBID por 04 (quatro) meses, quando já estava fazendo a transição para a licenciatura.
<b>Pibidiana</b> Pseudônimo: <b>Sandra</b>	Atualmente com 25 anos. Bacharel em Humanidades, em 2013 pela UFVJM; licencianda em Letras Port./Inglês na mesma universidade à época do PIBID. Atualmente é formada em Letras Port./Inglês e cursa o <i>Mestrado Interdisciplinar em Humanidades</i> – o MPICH na UFVJM. À época do PIBID, ela não tinha experiência docente, hoje tem alguns meses de experiência como professora de inglês na educação básica. Participou do PIBID por 02 (dois) anos, quando já estava fazendo a transição para a licenciatura.

**Fonte:** Quadro organizado a partir das informações retiradas dos questionários (Anexos B e C) e das entrevistas (Anexos A e D) realizadas para a pesquisa.

**QUADRO 3B – continuação**

<b>DETALHAMENTO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	
<b>Pibidiana</b> Pseudônimo: <b>Maria</b>	Atualmente com 36 anos. Bacharel em Humanidades, em 2013 pela UFVJM; licenciada em Letras Port./Inglês na mesma universidade, em 2014. Atualmente é formada em Letras Port./Inglês. À época da entrevista, tinha alguns meses de experiência como professora de inglês e de português na educação básica. Participou do PIBID por 06 (seis) meses, quando já estava fazendo a transição para a licenciatura em Letras Port./Inglês.
<b>Pibidiano</b> Pseudônimo: <b>Pipi</b>	Atualmente com 23 anos. Bacharelado em Humanidades, desde 2011 pela UFVJM; não fez ainda a transição para a licenciatura, quando fizer irá cursar Letras Port./Inglês. À época da entrevista, não tinha experiência como professor de inglês. Participou do PIBID por 01 (um) ano e 03 (três) meses, quando ainda estava cursando o BHU, sem ter ainda feito a transição para a licenciatura.
<b>Pibidiana</b> Pseudônimo: <b>Ana</b>	Atualmente com 24 anos. Bacharel em Humanidades, em 2013 pela UFVJM; bacharelada em Turismo na UFVJM à época da entrevista. Graduou-se em Turismo, em 2014. À época da entrevista não tinha experiência como professora de inglês. Participou do PIBID por 01 (um) ano e 06 (seis) meses, quando estava terminando o BHU e fazendo a transição para o Curso de Turismo.
<b>Pibidiano</b> Pseudônimo: <b>Valente</b>	Atualmente com 44 anos. Bacharel em Humanidades, em 2012 pela UFVJM; licenciando em Letras Port./Inglês na mesma universidade à época da entrevista. Graduou-se em Letras pela UFVJM, em 2014. Tem 08 (oito) anos de experiência como professor de inglês na educação básica, no ensino médio e em cursos de idiomas, em Diamantina. Participou do PIBID por 02 (dois) anos, quando ainda estava cursando o BHU (por 01 ano) e durante o Curso de Letras (por 01 ano), já tendo feito a transição para a licenciatura.
<b>Pibidiana</b> Pseudônimo: <b>Madá</b>	Atualmente com 24 anos. Bacharel em Humanidades, em 2013 pela UFVJM; licencianda em Letras Port./Inglês na mesma universidade à época da entrevista. Atualmente já é formada em Letras Port./Inglês e cursa o <i>Mestrado Interdisciplinar em Humanidades</i> – o MPICH, na UFVJM. Não tinha experiência como professora de inglês à época da entrevista. Participou do PIBID por 01 (um) ano e 06 (seis) meses, quando estava fazendo a transição para a licenciatura.
<b>Pibidiana</b> Pseudônimo: <b>Karina</b>	Atualmente com 34 anos. Bacharelada em Humanidades, desde 2009 pela UFVJM; licencianda em Letras Port./Inglês na mesma universidade. À época da entrevista tinha aproximadamente 01 (um) ano de experiência como professora de inglês na educação básica. Participou do PIBID por 02 (dois) anos, quando ainda estava cursando o BHU, sem ter ainda feito a transição para a licenciatura.
<b>Pibidiana</b> Pseudônimo: <b>Helena</b>	Atualmente com 29 anos. Bacharel em Humanidades, em 2014 pela UFVJM; licencianda em Letras Port./Inglês na mesma universidade. Não tem experiência como professora de inglês. Participou do PIBID por 02 (dois) meses. À época da entrevista, ela já se encontrava em pleno processo de transição para a licenciatura.

**Fonte:** Quadro organizado a partir das informações retiradas dos questionários (Anexos B e C) e das entrevistas (Anexos A e D) realizadas para a pesquisa.

### ***1.2.2. O Subprojeto Letras/Inglês e o BHU***

Os subprojetos do PIBID da UFVJM possuem uma característica bastante peculiar: além de eles se abrirem a alunos dos cursos de licenciatura, os subprojetos se abrem à aceitação de alunos oriundos do BHU, que estão em diferentes momentos do curso. Essa peculiaridade pode ser verificada no Quadro do perfil dos participantes mostrado anteriormente e na Nota de rodapé nº 61, na página 115.

O Bacharelado em Humanidades (BHU) faz parte da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), juntamente com as licenciaturas em história, geografia, pedagogia, letras port./ínglês, letras port./espanhol que recebem os alunos egressos do BHU e a licenciatura em educação no campo (LEC). O Curso de Bacharelado em Turismo também faz parte da FIH. O BHU tem duração de três anos, possui características não profissionalizantes e contempla um projeto pedagógico que, em sua terminalidade, dialoga com as licenciaturas. Seus eixos formativos sustentam a formação no bacharelado e se apoiam em outros eixos que permitem a transição de seu alunado para iniciar a formação nas licenciaturas. O BHU contém três diferentes eixos básicos: o Eixo de Formação de Base Complementar, o Eixo Interdisciplinar e o Eixo das Áreas de Concentração para as licenciaturas. O primeiro eixo, o Eixo de Formação de Base Complementar oferece uma formação básica no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e Físicas e se destina à aquisição de competências e de habilidades que permitem a compreensão e a crítica do alunado atinente à realidade natural, social e cultural da sociedade. Esse eixo tem como objetivo dar formação geral e dar sustentação às licenciaturas e se destina a uma formação mais específica, dando um aprofundamento em um dado campo do saber. O Eixo Interdisciplinar contém disciplinas que favorecem o diálogo entre as áreas de conhecimento. O Eixo das Áreas de Concentração ocorre nos dois últimos períodos e seu conteúdo programático está voltado para disciplinas específicas das licenciaturas. Esse terceiro eixo se propõe a preparar os alunos para a licenciatura que irão cursar.

Vários dos alunos matriculados na FIH, quando da participação no PIBID, ainda não haviam decidido qual licenciatura iriam cursar. Ao se abrir para a participação de bacharelados (que nem sempre irão cursar a licenciatura), talvez o PIBID pudesse mesmo ter se tornado uma via de incentivo à escolha profissional do magistério para esses alunos. No entanto, o formato do PIBID, conforme veremos nos capítulos de

análise do *corpus*, gerou alguns posicionamentos diferentes daqueles almeçados pelo projeto nacional, uma vez que houve a ocorrência de outro tipo de relação entre os envolvidos. Esse outro tipo de relação é decorrente de representações diferenciadas daqueles alunos que o Programa nacional idealizou como sendo os licenciandos ideais dos subprojetos do PIBID.

A criação do Subprojeto PIBID Letras-Inglês/UFVJM 2012-2013 surge com a necessidade de se ter um projeto que incentivasse os alunos do BHu a cursarem a licenciatura em Letras Port./Inglês. Especificamente, o subprojeto possuía, em sua primeira edição, essa peculiaridade: ele absorveu, em quase sua totalidade, alunos do BHu. Tal característica talvez tenha suscitado diferentes implicações e posicionamentos desses alunos e professores ao longo de seu processo de execução. Como descrito e acrescentando as condições de produção dos discursos decorrentes da situação, o PIBID foi pensado para alunos que cursam as licenciaturas. Entretanto, o subprojeto aceitou alunos do bacharelado que não haviam feito a transição para as licenciaturas oferecidas pela universidade e, em muitos casos, não haviam nem mesmo feito sua opção de segundo curso.

Segundo o Coordenador de área do subprojeto, um dos grandes desafios enfrentados pelo Curso de Letras Port./Inglês à época da efetivação de seu subprojeto foi conjugar o fato de ser um curso novo, com poucos alunos matriculados, com o fato de se ter um reduzido número de professores em seu corpo docente; além de os alunos não terem cursado nem as disciplinas de estágio supervisionado, nem as disciplinas pedagógicas (que não tinham ainda sido ofertadas). Outra dificuldade enfrentada foi o fato de os alunos terem maior interesse em cursar outras licenciaturas (como História, por exemplo), porque esses cursos já estavam desenvolvendo subprojetos de PIBID e, portanto, conforme a interpretação do coordenador, esses cursos se faziam mais atrativos pelo valor da bolsa (e da verba disponibilizada para congressos, compra de materiais etc.) e por esta ser a bolsa de maior valor se comparada a outras bolsas acadêmicas. Outro desafio, de acordo com o coordenador, era a migração dos alunos para outros projetos ou programas de bolsa de estudos que ofereciam condições mais atrativas, como as bolsas de pesquisa ou as bolsas-atividade, e que não exigiam o mesmo tipo de comprometimento como aquele necessário nos subprojetos do PIBID. Vejamos o depoimento do coordenador:

**RD1 – Entr.:****Sam S. (Coord.PIBID):**

**Pesq.:** E/ e então a gente já vai para partir para falar do/ do PIBID, né? Aí como que conta como que foi o processo? **Sam S.:** E, ao mesmo tempo, a gente precisava desse/ a gente precisava do PIBID aqui. A gente precisava dessas bolsas porque o Curso de Letras, como todas as licenciaturas no país, elas passam por uma IMENSA crise. Então, nós estávamos com um número muito grande de/ um número muito baixo de alunos, de alunos interessados em fazer o Curso de Letras. E, aí, como alguns outros cursos já contavam com o PIBID anterior, o Curso de Educação Física já tinha, o Curso de História já tinha, então isso meio que criou uma pressão para que nós assumíssemos né, abraçássemos essa iniciativa do PIBID porque, é, chegava, assim, um aluno, ele falava assim: “Ah, eu não vou fazer Letras/ eu vou fazer Letras por quê? Eu nunca vou ter uma bolsa lá! Agora, se eu fizer História, por exemplo, eu tenho a bolsa do PIBID. Então, é muito mais vantajoso eu aderir a essa/ a esse curso.” E aí, então, o número de alunos era muito baixo. Então, o que nós fizemos? Nós vimos que nós, os professores de inglês, a gente fez uma reunião, uma assembleia E nós vimos que era essencial ter o PIBID. (p. 38)<sup>31</sup>.

**RD2 – Entr.:****Sam S. (Coord.PIBID):**

**Pesq.:** E/ e então a gente já vai para partir para falar do/ do PIBID, né? Aí como que conta como que foi o processo? **Sam S.:** É, seria um Curso atrativo para os alunos porque o Curso de Letras não é um curso atrativo e (...) e também, ter esse dinheiro, essas bolsas, né? Para justamente para ganhar esse dinheiro, essa verba, porque, além das bolsas, o PIBID também oferecia outras verbas para compra de materiais, para custeio, a participação em eventos. Então, isso foi muito interessante. (...) Aí a gente realizou o processo seletivo para selecionar alunos. Aí, CLARO, que a gente não conseguiu preencher o número de bolsas porque o número inicial era de vinte bolsistas e o no Curso de Letras Port./Inglês, a gente tinha dois alunos. Em todos os anos, contando todos os anos, a gente tinha dois ou três alunos. Então, é, sobriam dezessete bolsas. Então, a gente foi obrigado a pegar aluno até de BACHARELADO. Alunos que não tinham nada a ver com/ com a educação. **Pesq.:** Independente do período que ele estivesse? **Sam S.:** Independentemente do período. A gente teve de, é, abrir para/ para que esses alunos participassem para que o projeto não fosse um fiasco, porque o PIBID também, quando ele chegou, ele tinha um número mínimo, se não tivesse pelo menos cinco alunos, ele não poderia ser implementado. Então, foram nessas condições precárias que o projeto começou, né? Então, ele começou. (p. 38-39).

Em breve análise dos dizeres do coordenador, podemos pensar que sua tomada de posição, bem como a de seus colegas de trabalho, teve efeitos gerados por suas decisões. A criação do subprojeto do PIBID no Curso de Letras Port./Inglês, que até então não existia, é um desses efeitos. A necessidade da criação do subprojeto veio

---

<sup>31</sup> Optei em incluir nos recortes discursivos as perguntas feitas durante a entrevista com o objetivo de nortear o leitor na situação discursiva analisada. Além disso, incluí, ao final de cada recorte, a página que se refere à sua localização no arquivo correspondente à transcrição da entrevista concedida pelos participantes. Os arquivos com as transcrições das entrevistas estão contidos no CD, no final da tese.

como um efeito de sentido dos gestos de interpretação do coordenador (e de seus colegas de trabalho) sobre os cursos que tinham bolsas e que ele interpretou, com o consenso dos demais, como necessária e como uma forma de atrair alunos para o curso de Letras, bem como pela disponibilização de verba complementar pelo Programa. Nesse sentido, poderíamos pensar que o posicionamento do coordenador é afetado pela lógica do capital, uma possibilidade de interpretação dos dizeres de Sam S. A palavra mais premente que, no entanto, não se explicita é a palavra sedução: o PIBID como instrumento para atrair alunos para o curso de Letras.

Para Lacan ([1969-1970]/1992) no *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*, a forma de organização e de produção do saber na atualidade se faz pela lógica do discurso do mestre moderno, que segundo ele, é o capital. Há um efeito desse discurso na universidade pela produção do saber e do conhecimento, visto que esse discurso traz em seu bojo a lógica da produção capitalista. Em consequência, isso parece se evidenciar nos dizeres do coordenador, afetando diretamente seu posicionamento discursivo. No caso da criação do subprojeto, este parece funcionar como mercadoria. Poderíamos falar que o subprojeto, então, se situa como objeto no mercado do saber dentro da universidade. Há, neste caso, uma objetificação do subprojeto do PIBID: este foi coisificado e foi forjado sob medida para atrair alunos para o curso. A partir disso, posicionamentos discursivos foram tomados, criando-se uma rede discursiva de efeitos de sentido: as bolsas seriam distribuídas para os alunos do bacharelado. Ademais, o olhar do Outro<sup>32</sup>, que é personificado pela figura do coordenador nos recortes discursivos RD1 e RD2, é o responsável por apresentar o mundo ao sujeito e que também é responsável por nomeá-lo e dar significação às coisas do mundo para esse sujeito. Nesse sentido, como esperar que os pibidianos se responsabilizem pela participação efetiva no subprojeto como professores em formação, se o que está em jogo, nesse caso, é o poder de sedução da bolsa de remuneração e o fomento concedido pela CAPES? Na seção de representação sobre a bolsa do PIBID,

---

<sup>32</sup> O Outro é entendido como um conjunto aberto de significantes que marcam a entrada do sujeito no mundo, indicando sua realidade discursiva<sup>32</sup>. O Outro representa o simbólico, o campo da linguagem. Ele que a tudo coordena dita a ordem simbólica, visto que ele representa o campo da linguagem. Essa relação demonstra que é a partir do Outro que temos a possibilidade de enunciar qualquer coisa. O Outro é também pontuado pelo inconsciente e, por isso, a máxima de Lacan pode ser aqui afirmada: *o inconsciente é o discurso do Outro*. E é nesse campo que o Outro faz o sujeito produzir algo da ordem do singular, do irrepetível e do inconsciente, produzindo significação e nos revelando um sujeito que Agustini e Bertoldo (2011, p. 122) apontam como aquele que é “estruturalmente cindido [...] que não sabe de tudo de si e que, portanto, não é senhor de sua morada, a saber: a linguagem, conforme dizia Freud”. O Outro se refere a um lugar como “uma ordem de elementos significantes que são os que articulam o inconsciente e marcam a determinação simbólica do sujeito” (BERTOLDO, 2003, p. 94).

veremos que os pibidianos não se engajam no subprojeto pela via da formação e, sim, pelo valor da bolsa de remuneração.

O subprojeto é, então, iniciado em conformidade com o que consta em seu projeto inicial entregue a CAPES. Seus objetivos e as iniciativas teórico-práticas desenvolvidas coincidem com as premissas do PIBID lançado pelo Governo Federal<sup>33</sup>. O subprojeto teve a duração de 02 (dois) anos e, durante esse período, como indicado no projeto nacional, estabeleceu parcerias com escolas da rede pública de Diamantina, em um total de 04 (quatro) escolas públicas. Houve uma distribuição de, no mínimo, 05 (cinco) pibidianos para cada escola, em um total de 20 (vinte) alunos-bolsistas<sup>34</sup>; e, para cada grupo de 05 (cinco) alunos, havia 01 (uma) professora-supervisora responsável, totalizando 04 (quatro) professoras-supervisoras para o subprojeto. As atividades iniciaram-se em abril/2012 com visitas às escolas para que o coordenador pudesse buscar parcerias para o desenvolvimento e a divulgação do subprojeto. Logo após, em junho, realizou-se a seleção dos alunos-bolsistas e das professoras-supervisoras, tendo em seguida a apresentação da proposta de trabalho a todos os participantes. Em agosto, iniciam-se as atividades do grupo que foram desenvolvidas ao longo dos 02 (dois) anos de sua execução, a saber: i) levantamento bibliográfico com a leitura e a discussão de textos teóricos e de documentos oficiais como, os Conteúdos Básicos Comuns de Língua Estrangeira (CBC-LE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE); ii) elaboração e planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas; iii) participação em congressos e seminários; iv) reuniões semanais com os participantes do PIBID para a preparação de roteiros de aulas teórico-práticas; v) oficinas de elaboração de materiais para as atividades práticas extraclasse, em conformidade com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e de temas abordados na educação básica e no ensino médio; vi) criação de um vídeo relativo às atividades desenvolvidas no subprojeto e, vii) criação de eventos culturais como, por exemplo, o *Halloween*, dentre outras atividades. Os pibidianos e as professoras participaram de apresentações em congressos. O subprojeto se encerrou em junho/2013 com a entrega do relatório final para a CAPES.

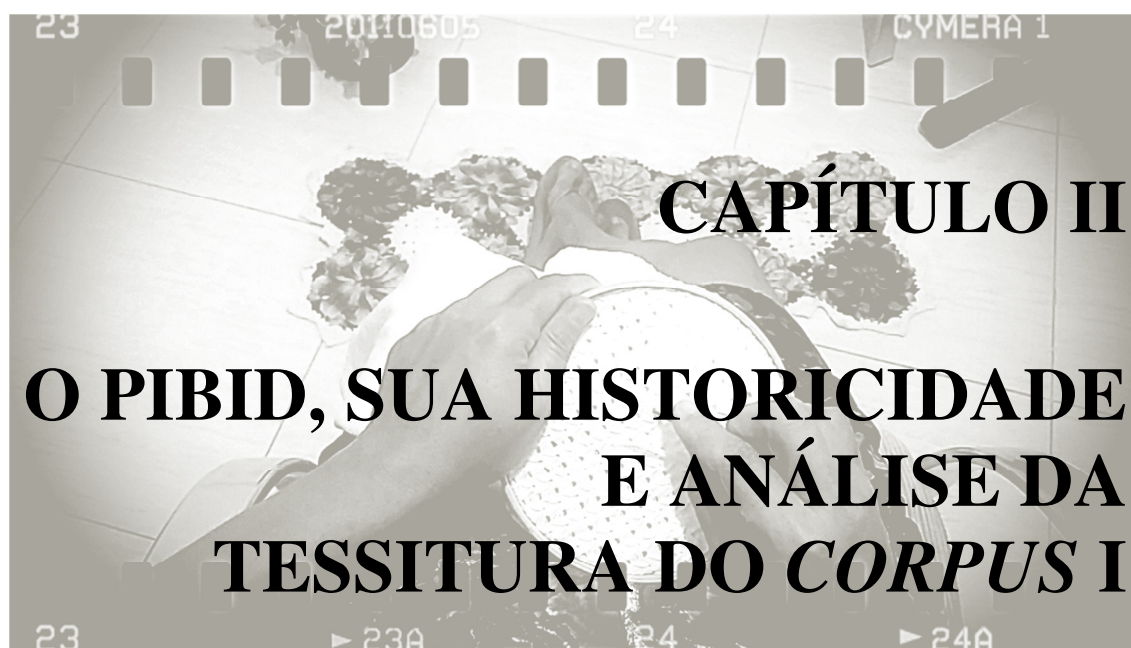
---

<sup>33</sup> Essas premissas são apresentadas no Capítulo 2 desta tese.

<sup>34</sup> O projeto inicial previa um total de 20 (vinte) alunos-bolsistas, mas, ao longo do trabalho, outros bolsistas entraram e/ou substituíram aqueles que se desligaram do projeto totalizando, até o final, 23 (vinte e três) alunos-participantes.

Apresentei, nesse capítulo, uma breve discussão acerca do papel do analista e dos seus gestos de interpretação do *corpus* na perspectiva adotada nesta pesquisa. O objetivo foi justificar como foram escolhidos os recortes discursivos, a fim de compor o *corpus* da pesquisa e demonstrar como foram norteados os gestos de interpretação. Outro assunto foi a descrição do subprojeto Letras/Inglês e dos participantes da pesquisa e uma breve análise referente ao subprojeto e como se processou o início dele no Curso de Letras segundo uma lógica capitalista e a noção de Outro.

No próximo capítulo, apresento o PIBID e trato, brevemente, de sua historicidade e de suas características e objetivos, mostrando alguns pontos problematizadores do programa. Para os gestos de interpretação, trago a conceituação teórica de ressonância, de representação e de identificação, os discursos do universitário e do capitalista de Lacan, o discurso vocacional e a noção de Outro e de impotência e de impossibilidade de Pereira (2013), dentre outros. Trago também a genealogia foucaultiana ([1975]/2014), [1979]/2015) de poder/saber e o conceito de *phármakon* derridiana ([1972]/2005). Essas conceituações norteiam os gestos de interpretação relativos às representações sobre o PIBID. Nesse ínterim, imprimo um trabalho de interpretação sobre os recortes discursivos apresentados no capítulo, a fim de delinear as respostas às perguntas de pesquisa e de corroborar a hipótese desta investigação.



*As palavras que uso / as escolho com um / cuidado de artesã / lapido-  
as/ porque são minhas únicas joias / outras, não as tenho / adorno  
meu corpo com / minhas verdades / pinto meus lábios com / minhas  
vontades / arranjo os cabelos com / minhas palavras / e, se olhares  
para mim, / se me prestares atenção, / verás a minha verdade /  
perceberás as minhas vontades / verás que grito com a alma / um  
grito ensurdecedor e mudo / notarás que travo / uma dura batalha /  
porque esta é / infinitamente imperceptível / esta somente o é para  
aqueles que / também travam a mais dura batalha / esse grito não  
pode ser ouvido / somente o é por aqueles que / também gritam com  
a alma.*

*K.*

*31/01/2011*

## **2. INICIANDO A TRAMA DO BORDADO:** a historicidade do PIBID com suas leis e editais e a análise do *corpus*

[...] a renda não. Ela necessita de um tecido anterior, entende? D. Maria Angélica Fonseca dos Reis, bordadeira de Jequitinhonha/MG. (SEBRAE, 2006, p. 111).

### **2.1. O TRABALHO DA PESQUISADORA-TECELÃ É ENTREGUE À ANALISTA-TECELÃ:** a interpretação da primeira parte do *corpus*

#### **2.1.1. Desfiando o tecido para começar o trabalho de bordado: O PIBID e sua historicidade com suas leis e editais**

O PIBID é criado pela CAPES<sup>35</sup>, que o gerencia e este (o PIBID) se encontrava, à época da pesquisa, em sua quinta edição<sup>36</sup>. O Programa é lançado pelo Governo Federal, em 2007, pela Portaria nº 38/2007 (Anexo J), que dispõe sobre seu teor, suas regras e seus objetivos. Efetivamente, o programa foi lançado em 2007, no entanto, sua execução se inicia em 2009, pelo lançamento da Portaria nº 122/2009 (Anexo M). O Programa busca uma parceria instituída entre a universidade e as escolas públicas e surge para suprir demandas na área de formação de professores, no sentido de fomentar a formação inicial e continuada. O programa é instituído a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007 (Anexo Z15), que é desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este Plano visa à elaboração de diversas ações para melhorias na educação (CAMINI, 2010; SILVA, 2010), como o PIBID, por exemplo. Este (o PIBID) se torna um dos investimentos do Governo federal na área de formação de professores.

---

<sup>35</sup> O Governo determina algumas competências a serem geridas pela CAPES, pela Lei nº 11.502/2007 (Anexo I), para a organização de programas em prol da educação básica. Assim, a CAPES cria a DEB e a Diretoria de Educação à Distância para a promoção de ações e programas de formação docente e de valorização do magistério. O PIBID é um dos programas dos quais a DEB vem coordenando no país. A CAPES passa a ter a atribuição de coordenar a formação de docentes para a educação básica, devido ao fomento da formação inicial e continuada de professores – condição legitimada pelo Decreto nº 7.692/2012 (Anexo Y). A CAPES torna-se, então, a agência responsável para a aprovação dos subprojetos do PIBID e para o gerenciamento dos projetos voltados para a formação docente na educação básica.

<sup>36</sup> Até à época da pesquisa, as edições do PIBID com seus editais ocorreram em 2007, 2009, 2010, 2011 e 2013.

O PDE surge como um plano executivo no lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), este criado pela Lei nº 11.578/2007 (Anexo G) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010)<sup>37</sup> (Anexo F), no segundo governo do Presidente Lula. Nesse período, cada Ministro de Estado apresenta, em suas respectivas pastas, ações voltadas para o desenvolvimento econômico e social do país. O PNE define as bases para a formação de professores. Já a proposta do PDE estipula ações para todos os níveis de ensino e para todas as etapas da educação, desde a creche à pós-graduação, atingindo a todos os atores educacionais: alunos, docentes, diretores de escolas e, incluindo, pais e empresários, de acordo com Andréia Silva (2010). Uma das pautas do PNE trata do financiamento para a educação pela adesão dos Estados e municípios e trata da valorização dos profissionais do ensino com a criação do piso salarial nacional, pela Lei nº 11.738/2008 (Anexo Z8) e de ações de formação docente, como as do PIBID.

O PIBID segue as diretrizes do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, de 2007 (Anexo Z14), este constitutivo do Programa do PDE e instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 (Anexo H). O PIBID surge no país após um momento decisivo de políticas públicas para a educação e para o setor de formação de professores com discussões sobre a educação em nível internacional. Na década de 1980 e nas décadas subsequentes, houve uma grande ocorrência de encontros e conferências internacionais com o objetivo de discutir a qualidade e a melhoria da educação em determinados países. Esses encontros são organizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização das Nações Unidas (ONU), que convocam diversos países para realizarem as reuniões de discussão das pautas estabelecidas. Um exemplo é a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, ocorrida em 1990 e organizada para se discutir e criar a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e estabelecer o Plano de Ação para Atender as Necessidades Básicas de Aprendizagem (contido no texto da Declaração Mundial de Educação para Todos). Nessa conferência, diversos organismos internacionais (o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)), vários países e várias outras agências internacionais se reúnem a fim de provocar uma

---

<sup>37</sup> Importante mencionar que a versão do PNE (Anexo F) aprovada foi aquela criada pelo Executivo e não a que foi discutida e elaborada pela sociedade, conforme declaram Josiane Medeiros e Luciene Pires (2014, p. 04).

mobilização mundial para a sensibilização sobre os índices elevados de analfabetismo mundial e para criar uma série de princípios, compromissos, metas e ações em prol da melhoria da educação. A Conferência se tornou um marco em relação às diretrizes para as políticas públicas educacionais nos últimos 20 (vinte) anos, sobretudo, em relação às políticas públicas para a formação dos professores e para a melhoria de suas condições de trabalho e de *status* e de direitos, indicando a persistência histórica dos desafios e problemas enfrentados no magistério como a disfunção teoria e prática, os baixos salários e a desvalorização da profissão etc.

Em 1993, ocorre a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, na Índia, quando o Brasil apresenta o seu Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (1993), pela Lei nº 11.578/2007 (Anexo G), com suas metas e compromissos a serem cumpridos durante o período de 1993 a 2003; e, em 1994, o Brasil promove a Semana Nacional de Educação para Todos e a Conferência Nacional de Educação para Todos, em Brasília, a fim de se estabelecer o Acordo Nacional de Educação para Todos. Em 1996, o Brasil institui a Década da Educação e publica a LDBN nº 9394/96. Em 2001, o Brasil cria o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172/2001 (Anexo F) (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). Esse contexto histórico serviu de base para termos, mais tarde, a implantação do PIBID e de outros programas voltados para a área de formação de professores.

O PIBID também segue os Princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídos pelo Decreto nº 6.755/2009 (Anexo L)<sup>38</sup>. Nesse caso, alguns dos princípios da política de formação de professores prescrevem a articulação entre a teoria e a prática docente e entre a formação inicial e continuada, o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial de professores e a garantia de sólida base teórica interdisciplinar na formação docente. No artigo 10º da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), já há uma menção ao incentivo à formação de professores com a concessão de bolsas aos estudantes das licenciaturas, da articulação entre as universidades e as escolas de educação básica e da colaboração dos estudantes nas atividades de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas. Nesse mesmo artigo, já há

---

<sup>38</sup> Tanto o Plano de Metas quanto os Princípios da Política Nacional são citados no Edital CAPES nº 061/2013 (Anexo Z4), que é relativo ao PIBID. Ambos são também citados em outros editais do PIBID. Veja nos Anexos contidos no CD, no final da tese.

um esboço de algumas das primeiras diretrizes que irão permear as normas e os objetivos do PIBID, quando de sua efetiva criação.

A seguir apresento um quadro, elaborado por mim, (partes A e B), resumindo o que está nas referências legais (leis, decretos, portarias e editais) e que envolvem, direta ou indiretamente, a produção, a organização e o desenvolvimento dos subprojetos do PIBID:

**QUADRO 4A**

<b>A TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO E DE GESTÃO DO PIBID</b>		
<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO OFICIAL</b>	<b>PROPOSTA</b>
2001	Lei nº 10.172, de 09/01/2001 – PNE	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências
2007	Lei nº 11.578, de 2007 – PAC	O Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) apresenta ações voltadas para o desenvolvimento econômico e social do país
	Lei nº 11.578, de 2007 – PDE	O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) visa à elaboração de diversas ações para melhorias na educação
	Decreto nº 6.094, de 24/04/2007	Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
	Lei nº 11.502, de 11/07/2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES para abarcar também a Educação Básica
	Portaria Normativa nº 038, de 12/12/2007	Dispõe sobre os objetivos e regras para a instituição do PIBID
	EDITAL MEC / CAPES / FNDE nº 001, de 12/12/2007	Primeiro edital de seleção pública das propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID das instituições federais de ensino superior (IFES)
2009	Decreto nº 6.755, de 29/01/2009	Institui os Princípios da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES como órgão responsável pelo fomento ao programa de formação inicial e continuada
	Portaria nº 122, de 16/09/2009	Dispõe sobre os objetivos e regras iniciais do PIBID e há uma complementação com novos objetivos e novas regras para a realização do programa e o institui no âmbito da CAPES
	Edital CAPES/DEB nº 02, de 25/09/2009	Edital de seleção pública das propostas do PIBID, ampliando-o às instituições públicas estaduais, além das instituições de ensino superior (IES)
	Portaria nº 1.243, de 30/12/2009	Reajusta os valores das bolsas dos participantes do PIBID
2010	Portaria nº 072, de 09/04/2010	Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o PIBID e o estende às instituições públicas municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e revoga a Portaria nº 122/2009
	Edital CAPES nº 018, de 04/2010	Edital de seleção pública das propostas do PIBID de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos

**Fonte:** Quadro organizado pela pesquisadora segundo as Referências legais contidas no Relatório de Gestão 2009-2013 (Anexo Z12), da DEB/CAPES (2013, p. 68-72) e em artigos referentes ao PIBID.

**QUADRO 4B – continuação**

<b>A TRAJETÓRIA DE CRIAÇÃO E DE GESTÃO DO PIBID</b>		
<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO OFICIAL</b>	<b>PROPOSTA</b>
2010	Portaria nº 136, de 01/07/2010	Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID
	Portaria nº 097, de 06/05/2010	Altera o valor financeiro das bolsas concedidas aos participantes do PIBID
	Decreto nº 7.219, de 24/06/2010	Dispõe sobre normas do PIBID, a responsabilidade da CAPES e sobre os recursos destinados às despesas do programa de acordo com a disponibilidade orçamentária e substitui todas as portarias anteriores que regulamentavam o PIBID
	Edital conjunto nº 002/CAPES/SECA D-MEC, de 22/10/2010	Dispõe sobre as normas para o PIBID nas IES e nas universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos que trabalham com os programas de formação de professores, Licenciatura dos programas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Educação Indígena (PROLIND) e Educação do Campo (PROCAMPO)
	Portaria nº 260, de 30/12/2010	Aprova as normas do PIBID constantes no anexo da Portaria
2011	Edital CAPES nº 001/2011	Edital de seleção pública das propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID das IFES em geral
2012	Decreto nº 7.692, de 02/03/2012	Aprova o Estatuto e o Quadro dos cargos de comissão da CAPES, remaneja cargos em comissão e acrescenta as regras para atuação no âmbito da Educação Básica
	Portaria nº 021, de 12/03/2012	Dispõe sobre a vigência dos projetos do PIBID referentes aos Editais de 2009 e 2010
	Edital CAPES nº 011, de 20/03/2012	Edital de seleção pública das propostas do PIBID de IES que já possuem o projeto e desejam sua ampliação e para as IES novas que queiram desenvolver o PIBID em sua instituição
2013	Lei nº 12.796, de 04/04/2013	Altera alguns artigos da LDBN nº 9.394/96 na parte que dispõe sobre a formação de professores da Educação Básica
	Portaria nº 096, de 18/07/2013	Revoga a Portaria nº 260 e aprova as novas normas do PIBID constante nos anexos I e II da Portaria
	Edital CAPES nº 061, de 02/08/2013	Edital de seleção pública das propostas do PIBID de instituições públicas, comunitárias e privadas de ensino superior com bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni)
	Edital CAPES nº 066, de 06/09/2013	Edital de seleção pública das propostas do PIBID de IES públicas e privadas sem fins lucrativos, no âmbito do Programa PIBID-Diversidade que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas

**Fonte:** Quadro organizado pela pesquisadora segundo as Referências legais contidas no Relatório de Gestão 2009-2013 (Anexo Z12), da DEB/CAPES (2013, p. 68-72) e em artigos referentes ao PIBID.

Em sua historicidade, o PIBID apresenta determinadas características, dentre elas, o fato de ele ter se tornado, pela Lei nº 12.796/2013 (Anexo Z2), um programa de formação permanente, deixando de ser uma política de Governo para se tornar uma política de Estado. Com essa Lei, o PIBID se coloca no mesmo patamar de programas de incentivo à pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). A oferta de bolsas de iniciação à docência é outra característica do PIBID. Nesse caso, os participantes dos subprojetos recebem uma bolsa remunerada. Nos documentos do PIBID como, por exemplo, na Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3), os alunos são aqueles matriculados nas licenciaturas, que se tornam pibidianos – com o intuito de que eles tenham contato com o cotidiano escolar desde o início de sua formação para o magistério; os professores-supervisores são aqueles atuantes na educação básica e em escolas públicas, que se tornam supervisores nos subprojetos e formadores de (futuros) professores – com o intuito de eles serem agentes protagonistas na formação inicial dos licenciandos; os coordenadores institucionais e os coordenadores de área são professores da educação superior que são responsáveis pela coordenação do projeto no âmbito da instituição de ensino superior e das escolas públicas, respectivamente, sendo interlocutores diretos com a CAPES (PORTARIA Nº 096/2013, Capítulo I – Disposições Gerais, Seção II, Art. 4º – Dos Objetivos do PIBID - Anexo Z3). A intenção do Programa é que estes dois últimos representem o elo entre a educação superior e a educação básica. Temos, também, os recursos de custeio disponibilizados para despesas com material de consumo, com diárias e passagens para viagens para idas a congressos, com despesas com locomoção e com pagamento aos prestadores de serviços.

Pela literatura consultada, o PIBID tem sido considerado um projeto propulsor para melhorar a área de formação docente e para ajudar na constituição dos sentidos dos problemas enfrentados pelas licenciaturas em línguas (JORDÃO et al., 2013; MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013; PINHEIRO; BOTTEGA, 2014; SILVA; GOMES, 2013). Alguns teóricos da LA como, por exemplo, Alexandra Pinheiro e Rita Maria Bottega (2014, p. 15) veem o programa se pautando por “inserir o graduando de licenciatura no cotidiano escolar, oportunizando a relação entre a teoria (oferecida pela universidade) e a prática (advinda de suas observações e intervenções na comunidade escolar)”. Contudo, como veremos, mais adiante, a visão dicotômica entre teoria e prática acaba sendo reforçada pelos participantes do subprojeto do PIBID.

Pela visão desses linguistas aplicados, o PIBID é discursivizado, de modo inovador e interdisciplinar, em termos didáticos e pedagógicos, como uma resposta ideal para as dificuldades e os problemas apresentados pelas licenciaturas em línguas. Eles também observam que, com o PIBID, os licenciandos podem conhecer melhor o contexto de ensino de línguas nas escolas públicas pela compreensão da dinâmica escolar e do contato com métodos, oficinas e materiais didáticos, bem como para ampliar a visão dos licenciandos sobre o processo de aprender e de ensinar línguas. Ainda, nessa representação, os licenciandos podem avaliar suas concepções sobre o perfil dos professores de inglês nas escolas públicas e do ensino de línguas nesse contexto escolar. O objetivo seria incentivá-los à reflexão e à escolha do magistério como profissão (JORDÃO et al., 2013; MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013; PINHEIRO; BOTTEGA, 2014).

No entanto, outros linguistas aplicados, tais como Coracini e Bertoldo (2003), nos ajudam a problematizar as visões acima. Os linguistas aplicados nos auxiliam a considerar que essas visões são dicotômicas e possuem uma verdade que prima pela solução de problemas nas salas de aula e pela prescrição de recomendações para o magistério, a fim de ter-se controle, eficácia e eficiência no ensino e na aprendizagem. Essa vertente não problematiza a linguagem como opacidade, como um lugar do equívoco e do conflito, não procurando entender porque a linguagem é difusa – consideração essencial nesta pesquisa. Não há aí uma noção de sujeito múltiplo, descentrado, clivado e atravessado pelo inconsciente, apontando para um via prescritivista aí implicada. A perspectiva discursivo-desconstrutivista discutida Coracini e Bertoldo (2003), em vez de dicotomizar teoria e prática como estanques ou de se considerar a linguagem e o sentido como evidentes e o sujeito como pragmático, assume teoria e prática numa rede complexa, heterogênea, conflituosa e permeada de equívocos.

Pelo viés da perspectiva discursivo-desconstrutivista, o PIBID poderia ser circunstanciado de outra maneira: isto é, o PIBID poderia se voltar para a possibilidade de projetos voltados para a formação que discutisse questões outras que não somente (ou somente) aquelas voltadas para uma visão tecnicista e racional com seu receituário do bem-fazer a prática docente. Por essa visão, para ser implantado, um projeto de formação de docentes necessitaria de professores e de licenciandos que fossem racionais, engajados, conscientes e competentes o suficiente para tornarem-se

protagonistas das novas mudanças requeridas pela educação, que são impostas nos documentos oficiais (os parâmetros, as diretrizes etc.) e que fossem controladores das ações em sala de aula.

Nesse ponto, podemos trazer a visão da perspectiva discursivo-desconstrutivista em relação a pensarmos os projetos de formação como aqueles que são abraçados e implantados sem a devida discussão, visto que eles poderiam se voltar como um movimento de discussão sobre as condições do magistério que operam nas contingências do magistério e no ponto professado por Leandro de Lajonquière (2011): o fato de que toda formação precisa “tomar ciência” daquilo que não se sabe ou não se quer saber: as pequenas fraquezas da personalidade do mestre e suas subjetividades. Além disso, os projetos poderiam, sob essa perspectiva, considerar e acolher seus participantes como sujeitos desejantes e do inconsciente.

Na materialidade dos documentos oficiais, a Portaria nº 096/2013<sup>39</sup> (Anexo Z3) trata dos objetivos do PIBID e, em sua textualidade, há uma ocorrência a respeito do processo de reflexão da prática docente que deve ser empreendido nos subprojetos: *Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente* (PORTARIA Nº 096/2013, Capítulo I – Disposições Gerais, Seção II, Art. 4º – Dos Objetivos, Item VII - Anexo Z3). No entanto, o PIBID poderia ter como proposta pensar o que é tecido na educação e nos agenciamentos entre seus pares e também poderia pensar os modos como os laços sociais são feitos e nos modos de subjetivação de professores e de alunos no contexto escolar.

Uma análise da materialidade do PIBID nos mostra que este possui uma orientação basicamente prescritivista e pragmaticista para as ações de seus subprojetos. Ao longo do texto da Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3), por exemplo, há a presença de indicadores modais deônticos na materialidade analisada como a do verbo *dever*, que é esperado ser encontrado com bastante recorrência nos textos de lei, como o texto da própria Portaria: *deve abranger* (p. 02), *deve ser desenvolvido* (p. 03), *deve contemplar* (p. 03), *deverá ser indicado* (p. 04), *deverá ser composto* (p. 04), *deverá conter* (p. 05), *deve comprometer-se* (p. 10), *deve orientar* (p. 11), *deve acompanhar* (p. 11). Outra recorrência é a sucessão de expressões presentes nesta Portaria: *elaborar diretrizes, atos*

---

<sup>39</sup> Veja na íntegra a Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3), nos Anexos do CD, na capa da tese.

*normativos e orientações* (p. 06), *acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto* (p. 06), *cumprir as normas e as diretrizes do programa* (p. 07). Essas expressões trazem uma significação para o PIBID.

Na mesma Portaria, há uma sucessão de expressões e termos, que estão ligados à área do mercado produtivo: *elevar a qualidade* (p. 01), *desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias* (p. 03), *gestão* (p. 04), *estratégia* (p. 05), *condições de qualificação, habilitação* (p. 06), *correção de desvios, medidas de aperfeiçoamento* (p. 07), *qualidade do programa* (p. 07), *qualidade técnica* (p. 07). A recorrência desses termos e expressões nessa Portaria figura-se como um exemplo de documento do PIBID que aponta para um campo semântico que tem similitude com procedimentos administrativos: os futuros professores irão se tornar técnicos especializados no cumprimento de funções burocráticas e implantação de projetos pré-estipulados e pré-determinados.

Os objetivos do PIBID são delineados pelo uso de verbos no imperativo: *incentivar, contribuir, elevar, inserir* etc. O uso dos verbos no imperativo denota ordem, comando, subentendendo o desejo de que tal ordem ou comando sejam cumpridos a quem estão sendo direcionados. No caso do PIBID, aqueles que estarão na linha de frente da execução dos subprojetos: os coordenadores e os supervisores. Outra característica marcante é a transferência de certa responsabilidade para superar os problemas encontrados no processo de ensino e de aprendizagem, que é histórico e que seria de uma ordem mais ampla e de responsabilidade do Estado e de seus peritos. Tal ocorrência está presente no Capítulo I – Disposições Gerais, na Seção II, Art. 4º, Item IV da Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3): *Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas de rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes e caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.*

Essa responsabilização é transferida, de certo modo, para os coordenadores e supervisores e destes para os pibidianos, pelo uso dos verbos *inserir* e *buscar* e do substantivo *oportunidades* (que no documento do PIBID possui uma conotação positiva). Há uma conexão entre esses termos que nos mostram uma relação de causalidade, de causa e consequência – *p porque q* (KOCH, 2010): a inserção dos pibidianos no cotidiano escolar (*p*) gera oportunidades de experiência e intervenção e de

superação dos problemas do ensino (*q*). Essa diretiva nos leva a pensar sobre a heterogeneidade mostrada no fio do discurso que quer pressupor uma transparência, mas vela um sentido que seria o de determinar ações a serem seguidas e um efeito de responsabilização sendo atribuído a aqueles aos quais o PIBID se destina: os licenciandos.

Outra característica marcante é a transferência de certa responsabilidade em superar os problemas encontrados no processo de ensino/aprendizagem, que é histórico e que seria de uma ordem mais ampla e de responsabilidade do Estado e de seus peritos, responsabilidade presente no Capítulo I – Disposições Gerais, na Seção II, Art. 4º, item IV da Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3).

### **RD3 – Doc.:**

#### **CAPÍTULO I – Disposições Gerais**

#### **Portaria nº 096/2013 – Seção II – Dos Objetivos**

**Art. 4º** São objetivos do PIBID: IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Consoante ao cumprimento dos objetivos do PIBID, cada participante dos subprojetos do PIBID possuem funções bem específicas a cada cargo. Na atribuição de funções, temos demonstrado o entendimento nos documentos do PIBID de quais são as instituições e quem são as pessoas que detêm o poder político de comando e de ditar normas e leis e quais detêm o saber acadêmico e o poder de decidir os cânones das habilidades e das competências para as ações do programa. Vejamos alguns excertos da Portaria, que trata dos deveres dos bolsistas:

### **RD4 – Doc.:**

#### **Portaria nº 096/2013 – Capítulo VI – Das Bolsas**

#### **Seção V – Dos Deveres dos bolsistas**

**Art. 39.** São deveres do coordenador institucional - VII – elaborar e encaminhar à Capes relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria; [...] XII – garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do PIBID; [...] XVI – enviar à Capes documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados; **Art. 41.** São deveres do coordenador de área: IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; V – apresentar ao coordenador institucional

relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena; [...] X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado; **Art. 42.** São deveres do supervisor: I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; [...] XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.; **Art. 43.** São deveres do bolsista de iniciação à docência: I – participar das atividades definidas pelo projeto; II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto.

Ademais, a textualidade de suas normas gerais, presentes na Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3), direciona o que deve ser realizado como ação para o projeto. Suas normas não dão espaço para a criação ou para fazer algo diferenciado, uma vez que já dita quais as atividades a serem cumpridas e, ao final do projeto ou em relatórios parciais, confere se estas estão sendo cumpridas sob pena de não aprovarem a continuidade do projeto. Vejamos:

#### **RD5 – Doc.:**

#### **Portaria nº 096/2013 - Capítulo II – Do Projeto**

#### **Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos**

**Art. 5º** O projeto PIBID tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento.; **Art. 6º** O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação

didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

No RD6 abaixo, que se refere à Portaria nº 122/2009 (Anexo M), temos a ocorrência dos verbos *propor* que se liga ao sistema de perito – as instituições de ensino superior, comumente detentora do saber acadêmico; o verbo *desenvolver* demarca aquelas pessoas designadas para a função de execução e não de mando; os substantivos *supervisão* e *orientação* demarcam aqueles que terão a função de inspecionar o trabalho e de controlá-lo ou a função de quem orienta, guia, encaminha e direciona os licenciandos ao futuro trabalho docente.

#### **RD6 – Doc.:**

#### **Portaria nº 122, de 16/09/2009 - Capítulo I – Disposições Gerais**

#### **Seção I – Da Definição**

**Art. 3º** Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Poderíamos, então, afirmar que há imbricado nessas funções e cargos, relações de poder e de saber: a universidade, com seus coordenadores, atua nos sistemas peritos e os professores supervisores, ligados às escolas públicas, e os licenciandos são considerados os leigos. Isso demonstra que as condições de produção e a configuração do PIBID se baseia em relações dicotômicas de saber/poder e de peritos/leigos, nos mostrando que essa prática não se alterou no projeto: a universidade continua representando o saber instituído e seus professores aqueles que detêm o conhecimento aceito e reconhecido pelo saber acadêmico e a *expertise* na formação docente como, por exemplo: o título de mestre ou doutor, pertencer ao quadro permanente da instituição, possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, dentre outros requisitos. E os professores-supervisores continuam sendo considerados leigos que não detêm o saber suficiente para participar do sistema perito, mas que podem ser instruídos ao papel de supervisores quando necessitam se enquadrar em somente quatro requisitos para a função: possuir licenciatura, preferencialmente, na área

do subprojeto, ser professor na escola participante do projeto PIBID e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto, ser selecionado pelo PIBID da universidade<sup>40</sup>. Podemos observar que a função de supervisor não impõe a mesma carga semântica da função de coordenador, quando destacamos o uso de palavras, tais como: *preferencialmente, ou atuar na área do subprojeto*. Os licenciandos serão aqueles que executarão as tarefas e as atividades para os alunos das escolas públicas.

Outra questão se refere aos números e indicadores de eficiência aos quais a CAPES se vale para aprovar e avaliar os subprojetos. A CAPES tem uma função reguladora, financiadora e burocrática do ensino superior e, nesse sentido, possui um cunho semelhante ao do setor produtivo, visto que a CAPES prima pela competição e indicadores de eficiência, eficácia e produtividades de setores como os da Pós-graduação. Nesse ponto, seus documentos já apresentam indicadores dessa visão tecnicista e do mercado produtivo, exposta pela exigência de uma atuação positiva das instituições envolvidas com o PIBID em exames como o SAEB, Prova Brasil etc. Vejamos o recorte discursivo abaixo relativo a um de seus documentos, a Portaria nº 122/2009<sup>41</sup> (Anexo M):

**RD7 – Doc.:**

**Portaria nº 122, de 16/09/2009**

**Art. 1º - § 1º - São objetivos do PIBID:**

V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras. **Art. 8º -** As atividades do Programa deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Poderíamos pensar, então, que o PIBID possui um tipo de representação de ensino e de aprendizagem e de professor idealizados, delineados em seus editais e portarias. O perfil perfaz um docente consciente e racional, capaz de dominar os

<sup>40</sup> As atribuições das funções dos professores coordenadores e supervisores estão contidos na Seção III –, Art. 33, 34 e 35, respectivamente, constantes no Capítulo VI, que se refere aos requisitos para os cargos no projeto do PIBID. Veja Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3).

<sup>41</sup> Veja na íntegra a Portaria nº 122/2009 (Anexo M), nos Anexos do CD, na capa da tese.

processos de ensino e de aprendizagem e de gerir os problemas educacionais e propor soluções. Conforme vimos, o PIBID tem como objetivo contribuir para a formação dos licenciandos, sugerindo que algo falta às políticas públicas para a educação. Talvez isso revele o parco investimento na área, apesar do grande investimento no Programa. Corroboro, então, com a opinião das educadoras Josiane Medeiros e Luciene Pires (2014, p. 47): “algo deixou de ser feito em tempo hábil para ser atendido somente agora” com o PIBID.

Um exemplo bastante revelador se faz pelo texto dos educadores Flávio Vieira e Hilton Serejo (2015) ao discorrerem sobre o trabalho executado nas escolas públicas com os subprojetos do PIBID/UFVJM, durante o período de 2009 a 2011. Os autores apontam que das escolas ligadas aos subprojetos, algumas delas alcançaram melhorias nos índices do IDEB e outras obtiveram redução. Em seguida, afirmam que os coordenadores de área já estavam se reunindo para discutirem tal fator de redução e declararam: “já foi tomada a decisão de empenho do PIBID para contribuir na busca de identificação e busca de soluções para essa situação dessas duas escolas” (VIEIRA; SEREJO, 2015, p. 103). Acreditamos que essa tentativa de melhorar os índices do IDEB nas escolas ressoa a discursividade apresentada em vários documentos relativos ao PIBID<sup>42</sup> e que reforça a visão do projeto como mais um dos projetos voltado à educação que reforça a visão do professor como aquele que tem em suas mãos a missão (impossível, nos dizeres de Freud) de mudar a educação. Simplesmente, os envolvidos em “pacotes” de projetos educacionais passam, então, a depreender esforços hercúleos para a execução de suas exigências, a fim de não perderem o fio da meada daquele sentido vocacional, sempre proclamado quando se trata de chamar os professores a uma demanda educacional. Vejamos:

**RD8 – Doc.:**

**Portaria Normativa nº 038/2007**

**Art. 3º - § 2º** - Parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM.

---

<sup>42</sup> Em uma análise documental, encontramos a referência ao objetivo do PIBID de melhoria do índice do IDEB e da educação nos seguintes documentos oficiais do PIBID: Portaria nº 038/2007 (Anexo J), Portaria nº 122/2009 (Anexo M), Edital CAPES/DEB nº 02/2009 (Anexo N), Portaria nº 72/2010 (Anexo P), Edital CAPES nº 018/2010 (Anexo Q), Decreto nº 7219/2010 (Anexo T), Portaria nº 260/2010 (Anexo V), Portaria, nº 096/2013 (Anexo Z3).

**RD9 – Doc.:****Portaria nº096/2013 - Capítulo II – Do Projeto****Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos**

**Art. 8º** É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas: I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades.

**RD10 – Doc.:****Edital nº 018/2010/CAPES - 2. Características Obrigatórias****2.1 Quanto aos objetivos do PIBID**

e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras.

Observando os recortes discursivos acima, vemos que o PIBID é um projeto que objetiva apresentar o universo educacional aos licenciandos. No entanto, este se destina a torná-los, antes mesmo de formarem, co-responsáveis pela melhoria dos índices de desempenho na educação. Então, o PIBID se mostra como mais um projeto destinado à formação de professores que pensa na prática docente sem pensá-la sob outro ponto de vista que não seja o didático e o metodológico e o das prescrições para dotá-los do saber necessário a uma prática sempre normatizante e controlada, feita por “Parâmetros, Cartilhas, Livros de Professores e Alunos”, como comenta Leny Mrech (2011, p. 51). O PIBID vem com uma proposta normativa e mantém um modo tradicional de lidar com as questões educacionais, isto é, pela indicação de que os pares atuem em sala de aula por um receituário normalizador de práticas docentes, pela visão do saber centralizado no professor como autoridade, no aluno como receptáculo desse saber e na hierarquia de saberes controlados e normatizados.

Percebemos através da análise da materialidade do Programa e de suas normas que o PIBID não cria uma relação tão aproximativa entre pares como pretende, antes sim cria uma “relativa independência na dependência”, conforme cita Azevedo (2012, p. 138). Há um sistema controlador e hierárquico, não tão inovador assim em termos dos papéis sociais representativos do saber e do poder dentro do sistema educacional. Dessa forma, podemos pensar que o projeto faz uma tentativa de aproximar a universidade e a

educação básica e tenta expor os licenciandos ao universo educacional, ainda no período de formação inicial, mas o faz de uma forma tradicional em relação aos saberes e poderes já historicamente estabelecidos como pertencentes a quem tem o (co)mando e a vigilância e quem são os peritos e os leigos nesse jogo de saber/poder. Além de não trazer solução para a dicotomia teoria/prática e de, a princípio, estabelecer relações também dicotomizadas entre a universidade e a educação básica e o saber teórico e acadêmico e a prática.

E, nesse ponto, o projeto não traz nada de inovador e transformador para a formação docente e para o magistério. No entanto, alguma coisa é produzida nesse processo. Como afirma André Favacho (2011, p. 09):

Certo tipo de docente será produzido por meio de certas verdades e de relações de força, que atuam sobre o professor para que ele se comporte de determinada maneira. Sobre esse primeiro sentido, há inúmeros trabalhos que tem, à sua maneira, fornecido pistas de como a identidade docente é produzida e fabricada. (FAVACHO, 2011, p. 09).

Outro ponto essencial seria pensarmos no que é sempre esquecido quando se trata de formação docente e que é apontado por Diniz (2011, p. 07): “o ofício de educar lida com o saber, em sua dupla dimensão: o conhecimento científico (parcela consciente do saber), e o não-saber (inconsciente)”. O que nos parece que, projetos como o PIBID, preocupam-se, sobremaneira, com a parcela técnico-científica, com a sua “capacidade de refletir criticamente sobre sua prática com vistas ao aperfeiçoamento técnico contínuo”, conforme pontua Lajonquière (2011, p. 130), quando ele comenta sobre a área de formação de professores – aquela parcela considerada a parte consciente e racional do saber, suas metodologias e didáticas; e esquecem que lidamos com sujeitos cujos modos de subjetivação, de processos de identificação e de implicação de seu desejo no processo de ensino e de aprendizagem regem o ensinar e o aprender. Sobretudo, esses projetos esquecem daquilo que Lajonquière (2011, p. 121) declara: “a ‘prática’ que faz falta na formação não é precisamente essa que se propala. É, paradoxalmente, aquela da qual nada se quer saber”.

Após essa discussão, apresento, a seguir, os gestos de interpretação das representações do *Eixo temático 1*, intitulado – *As representações do PIBID*. Essas representações estão relacionadas a como os participantes compreendem o Programa e

como compreendem a bolsa do PIBID, bem como, se eles assumem as relações sociais que o Programa estabelece. A meu ver, essas relações são relações hierárquicas e tradicionais de poder-saber/saber-poder. As representações emergidas do *corpus* foram agrupadas na tentativa de responder à seguinte pergunta de pesquisa: *i) quais são as representações dos participantes da pesquisa em relação ao PIBID?* Também procurei confirmar a hipótese de pesquisa de que *há um deslocamento subjetivo dos participantes devido à participação no PIBID. Há, ainda, possíveis outros deslocamentos durante essa experiência que não são aqueles esperados pelo projeto nacional do PIBID.* Para tanto, os recortes discursivos foram organizados conforme uma determinada regularidade que girou em torno das representações que se seguem.

## ***2.1.2. Colocando o bastidor para dar sustentação ao tecido do bordado: as representações do PIBID***

### ***2.1.2.1. O PIBID***

Essa sessão traz algumas representações dos participantes sobre o PIBID; mais especificamente, sobre como eles estabelecem uma relação com o próprio Programa e entre si, com a questão da teoria e da prática e com o valor que eles dão à bolsa do PIBID. A partir da análise da materialidade linguística do *corpus*, a bolsa de incentivo do PIBID se estabelece pela lógica do acúmulo capitalista e pela interdiscursividade que liga o magistério ao discurso vocacional; além de indicar uma possível forma de gozo dos participantes frente ao projeto. Também emergiram do *corpus* representações permeadas pela lógica da relação poder-saber e saber-poder.

Para tanto, a perspectiva discursivo-desconstrutivista nos permite problematizar, por exemplo, o fato de as professoras-supervisoras e o coordenador do subprojeto, nos recortes adiante, “misturarem” (in)disciplina com (não) saber ensinar e compreenderem o PIBID como algo auxiliar para controlá-la. Nesse sentido, o PIBID parece ser um projeto que disponibiliza alunos para auxiliar as professoras a terem controle da turma em relação à indisciplina ou, ainda, para diminuir a solidão do professor em sala de aula. A presença de palavras nos recortes discursivos abaixo como *alívio*, *ajuda*, *assistência* e *parceria* nos indica tal possibilidade de interpretação. Observemos os recortes discursivos adiante que apontam essa possibilidade.

#### **RD11 – Entr.:**

##### **Célia (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** Agora sobre o:/ o:: o PIBID por que que você decidiu é se inscrever no/ no Projeto do PIBID? **Célia:** Eu já estava tendo muita dificuldade em trabalhar com os alunos da escola X., que são alunos que têm assim muita DIFICULDADE, na questão da DISCIPLINA. E aí eu falei assim: “NOSSA, esse projeto vai ser BOM porque os/ os alunos da UFVJM com certeza eles vão chegar aqui cheios de NOVIDA::DE, cheios de coisas DIFEREN::TES, né? Coisas NOVAS e vai despertar o interesse nesses meninos. Então eu fiquei MUITO entusiasmada com o projeto e, REALMENTE, quando os meninos chega::ram eles começaram a trabalhar com MÚ::SICA, com, assim, fizeram umas DINÂ::MICAS e MESMO assim os aluno/ os PIBIDIANOS ainda tiveram algumas decepções que às vezes eles levavam alguma coisa DIFEREN::Te e eles achavam que aquela/ que a resposta não era totalmente o que eles esperavam, mas com certeza é:: rendia mais do que uma aula comum, normal. (p. 25-26). **Pesq.:** Sim. E te/você acha que te aliviou seu cotidiano na sala de aula? **Célia:** Ah, eu acho que SIM,

me aliviou SIM porque eles/ eles me ajuda::vam, eles me auxilia::vam, eles DAVAM assistência assim mais individual para aqueles alu/ para aquele aluno, eles tentavam envolver aqueles alunos que eram mais BAGUNCEIROS, eles ficavam perto deles para tentar fazer com que eles deixassem de ficar [bagunçando= **Pesq.:** [só fazendo bagunça, né? **Célia:** =e participa::sem. Então, assim, enquanto uma professora só fica na frente e ela acaba atendendo só aqueles que estão mais interessa::dos (...). Os outros ficavam no canto bagunçando e/ e/ enquanto os/ os pibidianos estavam na sala não, eles con/ eles acabam se agrupando com aqueles que estavam ali SÓ para CONVERSAR, para poder BAGUNÇAR e tentavam chamar, fazer com que eles (...) **Pesq.:** E foi dando certo isso? **Célia:** Isso foi dando CERTO SIM. Isso deu certo. Muitas vezes, na maioria das vezes, eles conseguiam é fazer com que a aula fluísse de uma FORMA MELHOR. (p. 28).

#### **RD12 – Entr.:**

**Rita (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** O que você esperava ter com a experiência da supervisão do PIBID? **Rita:** Ter assim em termos de:: sala de aula? Como que ia ser as minhas a::ulas? Uai, eu pen/ eu esperava parceria mesmo. Eles ajudarem a /a::conduzir minha aula da melhor forma, às vezes a discipli::na, às vezes o conteúdo mesmo. Só de ter mais pessoas para ajudarem, para ir nas carteiras, dar assistência individual (...). (p. 29).

#### **RD13 – Entr.:**

**Sam S. (Coord.PIBID):**

**Pesq.:** Sim. Que isso acaba incentivando, né? **Sam S.:** eles também relataram essa questão de deixar de ser tão solitários, porque eles/ eles/ eles partiram do/ do/ de um momento que eles eram sozinhos e solitários a ter/ a supervisionarem uma equipe de outros cinco professores, professores em formação, alunos bolsistas, né? Que:: ajudavam a pensar a disciplina, ajudavam a produção de materiais, que dinamizavam as aulas, que/ que (...) (p. 61-62).

Ressoa nos dizeres dos três professores a questão do controle da turma pela disciplina como algo ideal para haver um ambiente propício à aprendizagem dos alunos. Ressoa também a questão do novo, da novidade e da universidade como referência de local privilegiado do saber. A recorrência de enunciados como *disciplina* e *indisciplina* indica que o controle da disciplina parece ser o ponto chave de sucesso para os professores. Assim, podemos alinhar a representação que eles possuem em torno de uma interdiscursividade não formalizada pelas práticas formadoras e pedagógicas, que aponta para o controle do ato de educar como controle da disciplina em sala de aula.

Nesse momento, a conceituação de representação é importante para a pesquisa. De acordo com Tavares (2010, p. 128-133), a partir da conceituação da psicanálise, as representações nos permitem perceber quais são os indícios de identificação que o sujeito tem em relação a determinadas discursividades e em relação às representações

das coisas no mundo. As representações seriam, na visão de Grigoletto (2003, p. 225), a “porta de entrada” para entendermos as identificações. Os processos identificatórios são determinados a partir das representações do sujeito em relação a alguma coisa, isso ocorrendo no nível do simbólico, da palavra, do significante e também no nível do imaginário e, por assim dizer, no nível do inconsciente. Grigoletto (2003) acrescenta que, pelas representações, podemos ter uma percepção maior de determinada interdiscursividade, que subjaz aos dizeres que analisamos e aos sentidos que são daí derivados. Essa conceituação pode ser comparada à função do bastidor no bordado. O bastidor é feito de dois aros de madeira, plástico ou metal, que se encaixam um no outro e servem para a bordadeira colocar o tecido entre eles para esticá-lo, a fim de se iniciar o bordado. Se a bordadeira não usar o bastidor, o bordado terá pontos frouxos e desiguais e o efeito final será o de um trabalho sem uniformidade e beleza. Em analogia, tal como o bastidor sustenta o tecido, a noção de representação é o que sustenta o fio condutor das análises nesta pesquisa.

Continuando a análise dos recortes acima, trago a discussão de Pereira (2013) sobre as noções de impotência e impossibilidade<sup>43</sup>. Pelo viés da psicanálise, o ato de educar é da ordem do impossível, visto que o professor não tem garantias do fazer docente ou dos resultados obtidos pelas escolhas desse ou daquele método, desse ou daquele material didático ou dessa ou daquela “racionalização de comportamento” (p. 37). O insucesso, a surpresa, a contingência e a insuficiência fazem parte do cotidiano do professor e nos mostram a face da impossibilidade do ato de educar. Nesse caso, temos que “a competência é bastante vacilante para se fixar como razão”, como nos aponta o autor (p. 35). Inversamente, temos a discursividade da educação que se pauta pelo signo da competência e da não-vacilação de decisões e de ações, o que fragiliza a imagem que o próprio professor tem do seu saber: “quanto mais aparentemente hábil demonstra ser a prática do outro, menos apto o professor julga a sua própria” (p. 39) – é o discurso da impotência perpassando a prática do professor. Isso talvez explique a atitude de Célia ao nomear o outro como aquele que não tem o domínio da sala de aula.

No RD11, Célia enuncia: *Enquanto uma professora só fica na frente e ela acaba atendendo só aqueles que estão mais interessa::dos (...)*. Parece que a professora-

---

<sup>43</sup> A conceituação de Impotência é discutida por Marcelo Ricardo Pereira (2013) em seu artigo intitulado: Os profissionais do impossível (In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 35-47). Apresentei na página 123 desta tese, a conceituação de impotência de Pereira (2013) em contraposição à noção de impossibilidade.

supervisora cria o que Bertoldo (2003, p. 187) denomina de “dizer disperso que, ao mesmo tempo, hesita e não hesita” ao distanciar-se como sujeito da ação: não é ela quem não dá conta do controle da turma, mas o outro. Assim, ela distancia-se ao criar imaginariamente a figura de outra professora na cena da sala de aula, que não controla a turma e não a motiva à aprendizagem. Ao que tudo indica, inconscientemente, Célia se distancia da própria representação que possui sobre o discurso da competência pedagógica ao mudar o seu modo de dizer, visto que este discurso pode trazer à tona a impotência do professor diante do não saber fazer.

Após criar a professora imaginária que não controla a sala de aula, Célia insere os pibidianos nessa mesma cena. Ela os nomeia e dá destaque ao fato de que eles conseguem esse controle: *e/ enquanto os/ os pibidianos estavam na sala não, eles com/ eles acabam se agrupando com aqueles que estavam ali SÓ para CONVERSAR, para poder BAGUNÇAR. Isso deu certo*, ela diz. Parece-me que, ao contrário do distanciamento que Célia se impõe quando nomeia a professora como aquela que não envolve os alunos “bagunceiros” à participação, ela coloca os pibidianos dentro da sala de aula como símbolo da competência e do controle da indisciplina.

A representação da Profa. Rita, no RD12, se relaciona à representação da Profa. Célia, no RD11, quando ambas entendem que os pibidianos têm o suposto saber oriundo da universidade. Podemos inferir que, possivelmente, elas acreditam não ter esse saber que supostamente vem da universidade. Nessa condição, poderíamos problematizar a relação das professoras-supervisoras com os pibidianos sendo dimensionada pela lógica do discurso universitário de Lacan ([1969-1970]/1992).

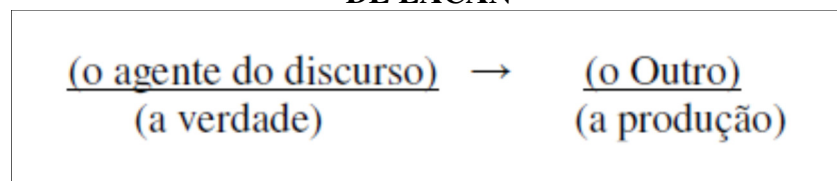
No *O Seminário, livro 17*, Lacan ([1969-1970]/1992) apresenta os quatro discursos que pautam o enlaçamento do sujeito com a ordem social e com as relações sociais: o discurso do mestre, o discurso do universitário, o discurso do analista e o discurso da histérica<sup>44</sup>. Esses discursos corresponderiam aos atos de governar (do mestre), de educar (do universitário), de analisar (do analista) e de fazer desejar (da histérica). Para explicar os quatro discursos, Lacan ([1969-1970]/1992) os apresenta em forma de algoritmos que contém alguns elementos: o agente do discurso, o Outro, a verdade e a produção. A cada quarto de volta do algoritmo, temos a predominância de um desses elementos como elemento dominante do discurso. O agente do discurso seria

---

<sup>44</sup> Ao longo da tese, utilizo somente os discursos do Mestre, do universitário e do capitalista. Na medida em que acioná-los, eu os explicarei com mais detalhes.

aquele responsável pela cadeia de repetição dominante no discurso como, por exemplo, o significante-mestre ( $S_1$ ) – aquele que representa o sujeito para um outro significante; o saber ( $S_2$ ); o *objeto a* ( $a$ ) – o que é a causa do desejo; e o sujeito (\$) – que é barrado, dividido e determinado pelo significante e pela linguagem; o Outro seria a alteridade a qual o sujeito dirige seu discurso; a verdade é o elemento que fundamenta cada discurso; e, a produção seria o que dá existência ao discurso. Vejamos a disposição primeira do algoritmo:

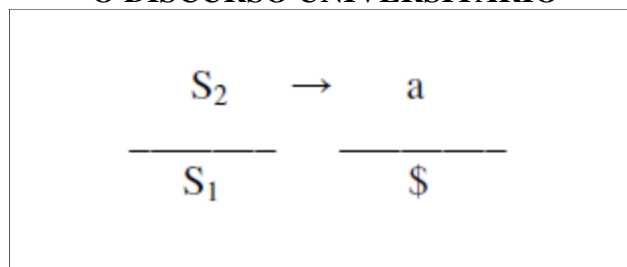
**QUADRO 5**  
**AS POSIÇÕES DOS ELEMENTOS DO DISCURSO**  
**DE LACAN**



**Fonte:** MRECH, L. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação* (2005, p. 105).

No discurso universitário, a primazia é dada para o saber como agente dominante. O saber se coloca como agente ( $S_2$ ) em uma relação com a verdade ( $S_1$ ), que ocupa o lugar do significante-mestre: “O  $S_2$  tem aí o lugar dominante na medida em que foi no lugar da ordem, do mandamento, no lugar primeiramente ocupado pelo mestre que surgiu o saber”, nos diz Lacan ([1969-1970]/1992, p. 97) no *O Seminário, livro 17*. O discurso universitário é representado pelo seguinte algoritmo:

**QUADRO 6**  
**O DISCURSO UNIVERSITÁRIO**



**Fonte:** MRECH, L. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação* (2005, p. 107).

Diante dos dizeres das professoras-supervisoras representados nos RD11 e RD12, podemos pensar que lá nas salas de aula de Célia e de Rita, os pibidianos representam o discurso da universidade: o pibidiano é o discurso da ciência e o

professor da escola pública é o discurso da prática. E, desse modo, as professoras parecem entender, por um efeito reverso, a forma como o PIBID funciona para elas: o saber ( $S_2$ ) oriundo da universidade, supostamente vindo dos pibidianos, se coloca como agente e porta-voz da verdade científica. Isso nos sugere que há a imposição desse saber como verdade absoluta ( $S_1$ ) para ambas e que o professor da escola pública é posto como objeto (*objeto a*) de “uma imposição epistemológica”, conforme diz Pereira (2013, p. 41). Poderíamos dizer que, nessa visão, o PIBID e os pibidianos se apresentam para as professoras-supervisoras pelo imperativo: “Olha, você não sabe” ou “Você não sabe o suficiente”, o que evidencia a implicação da relação teoria-prática como uma contraposição do saber acadêmico em relação ao saber prático, numa lógica de relação inversa à proposta do Programa do PIBID.

Para problematizar essa afirmativa, apresento mais três recortes discursivos que mostram, primeiramente, a posição de Sandra, uma pibidiana que acredita mais no saber que se aprende na universidade do que propriamente no saber de sua professora-supervisora. Logo em seguida, temos os dizeres de Jefferson que fala do conflito existente entre os pibidianos e a professora-supervisora e a questão do “novo saber” trazido por eles para a sala de aula. O coordenador do PIBID também aponta “o novo” como uma relação profícua que se estabeleceria na escola pública com a chegada dos pibidianos. É possível estabelecer uma relação entre esses recortes tendo como referência o discurso acadêmico como o discurso da primazia do saber teórico sobre o saber prático. Vejamos os recortes:

**RD14 – Entr.:**

**Sandra (Pibid.):**

**Pesq.:** E:/ e o que significa para você ensinar inglês após a participação no PIBID?

**Sandra:** Era um grupinho que a gente tinha, aí tem a oportunidade de levar um pouco desse conhecimento que a gente está adquirindo na universidade para a escola pública. Até mesmo questão de/ de/ de usar tecnologias, né? Que a gente sabe que tem professor que a tecnologia está lá, mas [ele não sabe usar= então, às vezes, o PIBIDIANO tem a oportunidade de ir e até mesmo estar ensinando, né, a alguns desses professores a estarem usando esses recursos. (p. 25).

**RD15 – Entr.:**

**Jefferson (Pibid.):**

**Pesq.:** E:: você acha mudou alguma coisa em relação à época que você era aluno para/ para essa experiência sua de/ do PIBID? **Jefferson:** O PIBID o objetivo dele é estar auxiliando ali mesmo (...). A:: pretensão nossa como pibidiano não é chegar ali fazer uma revolução e mudar tudo não, mas é estar auxiliando o professor. Por mais que ainda

tenha a resistência, mas estar ajudando eles, trazendo coisas novas né? **Pesq.:** É:: essa resistência que você acabou de falar, você achou que teve resistência do professor? **Jefferson:** TEVE. MUITA. Porque/ igual mesmo ele/ os professores mesmo chegam e falam assim: “Ah:: prepara uma aula”. Você prepara a aula se a gen/ igual a gente mesmo está estudando, a gente sabe o que que:: eles são capazes de fazer ali. Os professores viram e falam: “Ah eles não são capazes de fazer isso, isso não vai dar muito certo, vão fazer isso”. Folheia o livro ali, joga qualquer coisa nos meninos. Então eu acho que isso é um tipo de resistência que ele teve com a gente, achando talvez/ mesmo achando que a gente estava levando aquilo para mostrar ser melhor e tudo, mas a questão NEM era essa. Era mesmo para está tornando a aula mais dinâmica, mais interessante. (p. 23-24).

#### **RD16 – Entr.:**

##### **Sam S. (Coord.PIBID):**

**Pesq.:** Ele repete o cotidiano do professor, né? (...) Esse aluno do PIBID também ele já começa a ter contato com essa outra coisa que nós estamos falando, que não é só o trabalho de sala de aula, o extraclasse, que é um trabalho hiper intensificado, né? **Sam S.:** É, mas a proposta que o PIBID tinha logo no início era que o contato do aluno de graduação, do licenciando com o professor já em exercício é:: culminaria com a oxigenação das práticas do professor já em serviço há muitos anos. Então o professor que já tinha caído na rotina, com essa chegada dos alunos dos bolsistas do PIBID ele poderia rever a sua prática, repensar, entrar em contato com ideias novas, né? (p. 43-44).

O discurso do saber acadêmico como primazia no PIBID reverbera nas relações entre pibidianos e professoras-supervisoras e nos dizeres do coordenador e parece capturá-los pela interdiscursividade que aponta que há uma real disfunção entre a prática do educador e seu saber vivencial e entre a teoria e o saber acadêmico. Parece-nos que para Jefferson e Sam S., o pibidiano é aquele que está estudando na universidade e, por isso, por estar dentro do PIBID, torna-se autorizado como o portador do conhecimento da ciência, trazendo a tecnologia, o novo e o interessante para o professor que está na sala de aula e que não se atualiza: *o contato do aluno de graduação, do licenciando com o professor já em exercício é:: culminaria com a oxigenação das práticas do professor já em serviço há muitos anos. Então o professor que já tinha caído na rotina, com essa chegada dos alunos dos bolsistas do PIBID ele poderia rever a sua prática, repensar, entrar em contato com ideias novas, né?*, nos diz Sam S., o coordenador.

Os dizeres de Sandra, de Jefferson e de Sam S. se coadunam aos dizeres de Célia. No recorte discursivo RD11, os dizeres da professora-supervisora deslizam em torno de uma rede semântica que se liga aos enunciados *disciplina, novidade, diferente,*

*novo, despertar o interesse, a universidade, entusiasmada com o PIBID.* Essa rede semântica se entrelaça à rede semântica contida nos dizeres dos dois pibidianos e do coordenador formando uma regularidade como uma única rede de representação: o discurso da universidade os afeta; e os laços sociais que poderiam ser estabelecidos entre pibidianos e professoras-supervisoras e com o coordenador, parece produzir uma relação unilateral ao apagar a importância do saber prático e ao colocar, desse modo, o professor da escola pública como aquele que não é detentor do saber privilegiado em sua episteme. Parece que a relação entre os participantes do PIBID se faz a partir de um laço construído pela dicotomia teoria/prática e universidade/ensino básico, produzindo um efeito reverso ao sugerido nos editais do Programa pela participação dos professores-supervisores como co-formadores de professores. Vejamos um excerto da Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3), que trata desse ponto: *Incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério* (PORTARIA Nº 096/2013, - Capítulo I, Seção II - Dos Objetivos, Art. 4º, Item V - Anexo Z3).

Podemos ver, novamente, essa relação através da regularidade da rede semântica a seguir, onde se destaca a metáfora da oxigenação, como meio de dar vida à falta de dinamismo da escola pública e do seu professor: *A oportunidade de levar um pouco desse conhecimento que a gente está adquirindo na universidade para a escola pública* (dizeres de Sandra – RD14); *Trazendo coisas novas né?, Era mesmo para está tornando a aula mais dinâmica, mais interessante* (dizeres de Jefferson – RD15); *A oxigenação das práticas do professor já em serviço há muitos anos, Ele poderia rever a sua prática, repensar, entrar em contato com ideias novas, né?* (dizeres de Sam S. – RD16).

Desse modo, implicitamente, podemos verificar um dizer silenciado nos recortes discursivos acima de que os professores em serviço poderiam ser mais preparados e de que o eixo de formação se inverte: o coordenador do subprojeto coloca os pibidianos e eles próprios (os pibidianos) se colocam na posição de que estes tem algo a ensinar e a contribuir para os professores em serviço. No entanto, conforme vimos pelas premissas do PIBID e em seus editais como, por exemplo, na Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3), ressoam a representação de que os professores da educação básica são aqueles que deveriam contribuir para a formação dos licenciandos com seu saber prático e não o contrário. Esse efeito reverso de sentido nas representações acima não colabora para que

haja a aproximação entre a educação superior e a educação básica, outra proposta do PIBID, conforme podemos ver no excerto da Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3): *Promovendo a integração entre educação superior e educação básica* (PORTARIA Nº 096/2013, Capítulo I – Disposições Gerais, Seção II - Dos Objetivos, Art. 4º, Item III – Anexo Z3). Tampouco, colabora para que os professores-supervisores se tornem de fato professores-formadores como proposto pela referida Portaria: *Cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática de conteúdos* (PORTARIA Nº 096/2013, Capítulo II – Do Projeto, Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos, Art. 6º, Item VII – Anexo Z3). Nesse sentido, poderíamos pensar que o PIBID não provocaria deslocamentos subjetivos em seus participantes, uma vez que eles apresentam uma representação diferente daquelas que emergem nos documentos do Programa.

No recorte discursivo que reproduzo abaixo, podemos notar outra situação: a estrutura significativa vacila no dizer de Rita ao falar da presença dos pibidianos em sua sala de aula. Algo parece irromper de seu inconsciente, nos tropeços enunciativos, quando pergunto a professora se ela se sentia constrangida com a presença dos pibidianos em sua sala<sup>45</sup>. Rita faz uma breve pausa quando diz *Se eu falar isso eu estou, né? Te enganando, porque não/não*. A expressão *porque não* reforçada pelo segundo *não* antes da breve pausa nos explicita a heterogeneidade de um dizer inconsciente e que possivelmente (re)vela um desejo da docente em assumir uma posição de sujeito seguro e que domina sua prática, sem no entanto, consegui-lo. Rita ainda oscila entre o uso do pronome pessoal *eu* e da locução pronominal *a gente* nos mostrando sua vacilação entre se posicionar no discurso ou se distanciar deste.

**RD17 – Entr.:**

**Rita (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** E você se sentiu constrangida no início? Porque foi uma experiência diferente, né? **Rita:** É. Olha eu não sen/, a gente:: acaba/ se eu te falar assim: “ah, não, é como se eles não estivessem lá”. Não. Se eu falar isso eu estou, né? Te enganando, porque não/não:: isso realmente/ isso realmente a gente/ isso realmente a gente vê, percebe, né? A presença de::les. (p. 29).

---

<sup>45</sup> É importante fazer aqui uma ressalva: a pergunta que fiz à professora pode tê-la induzido a responder da forma como ela o fez.

Tavares e Bertoldo (2009) asseveram que, no geral, a área de formação de professores de línguas se pauta por uma homogeneidade e uma uniformidade no processo de formação (e acrescentamos que o PIBID se pauta pelo mesmo viés), levando em conta a conscientização e a reflexão crítica por parte dos professores e dos aprendizes. Os pesquisadores afirmam que, por esse viés, a área tende a concebê-los como sujeitos intencionais e racionais, capazes de fazer reflexões e escolhas conscientes e autônomas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Nessa visão, professores e aprendizes são tidos como sujeitos idealizados e coincidentes em si mesmos. No recorte discursivo anterior e no recorte a seguir, uma das professoras-supervisoras, Rita, parece nos mostrar a cisão que revela um dizer inconsciente.

**RD18 – Entr.:**

**Rita (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** Você percebeu alguma mudança em relação a sua prática docente após se tornar supervisora do PIBID? **Rita:** Demais. Demais porque a gente fica é com o olhar voltado, assim, você tem que refletir sobre a sua prática. (p. 33).

Rita parece que inconscientemente “falha” ao falar sobre o projeto: *Você tem que refletir sobre sua prática*. Creio que, ao dizer *you have to*, Rita parece que enuncia como se algo ali denotasse uma obrigação, uma imposição do discurso de formação docente. Contrariamente ao proposto pelo projeto do PIBID, Rita nos revela sua cisão pelo que não é falado e exposto e que a faz ter um *olhar voltado* para a questão de ser algo obrigatório refletir sobre a prática docente. Podemos evocar aqui a função escópica, exposta por Lacan ([1964]/2008, p. 74) no texto *O Seminário, livro 11*. Tal qual a descrição do olhar que se faz elidido, no campo metafórico, o olhar de Rita voltado para a reflexão docente escorrega, passa e se torna elidido no discurso outro que não é o seu e que, ao mesmo tempo, produz alienação. A professora tem seu dizer atravessado pela discursividade da formação reflexiva do professor. No entanto, o PIBID propõe um processo reflexivo para os licenciandos e não para os professores-supervisores. Estes (os professores-supervisores) teriam como uma de suas funções incentivar os pibidianos para que eles pudessem iniciar um processo reflexivo sobre a experiência no PIBID e sobre a prática docente. Vejamos: *Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente* (PORTARIA Nº 096/2013, Capítulo I, Seção II, Art. 4º, item VII – Anexo Z3).

Problematizando seus dizeres, poderíamos acreditar que o PIBID talvez seja percebido por Rita como algo que tem a intenção de mobilizar e universalizar a formação docente em uma visão positivista. Esta visão se coaduna à da perspectiva da transformação e da reflexão consciente; exigindo, na concepção do sujeito logocêntrico e dono de sua vontade de mudança, uma capacidade de reflexão e de controle para se apropriar do processo de ensino e de aprendizagem (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 126). Pela perspectiva teórica que adoto nesta pesquisa, o sujeito em sua heterogeneidade, constitui-se em e é constituído pelas contingências histórico-sociais e pelas práticas e formações discursivas que o rodeiam e que foram por ele interdiscursivamente internalizadas e esquecidas. Por essa perspectiva, o sujeito é considerado sujeito-efeito de linguagem como nos dizeres de Rita, por exemplo. Pela visão cartesiana, o simbólico deveria ser o local privilegiado para a certeza, para a não-vacilação do sujeito, para o afloramento da razão. No entanto, ele (o sujeito) é recoberto por uma estrutura significativa vacilante que faz do sujeito sempre um sujeito como falta-a-ser, o que vai à contramão do propósito da formação ideal exposta na Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3) do PIBID.

Nos próximos recortes discursivos, temos uma posição do coordenador do subprojeto que se mostrou bastante singular, que nos dá pistas de como as representações sobre o PIBID podem ser processadas de modo singular e na do modo genérico, conforme nos sugere os objetivos do Programa. Sam S. parece ter uma visão bem peculiar sobre a formação docente: ele parece acreditar que a concepção do PIBID é equivocada ao denotar grande importância à prática como solucionadora dos problemas da educação. Aqui temos, novamente, a relação dicotômica entre teoria e prática abordada pela perspectiva discursivo-desconstrutivista de Coracini e Bertoldo (2003, p. 12), quando problematizam a separação da teoria e da prática. O efeito dessa separação é um acirramento da dicotomia. Nos dizeres do coordenador, o PIBID valoriza muito mais a prática. No entanto, parece que há outro efeito de sentido para seus dizeres: parece que não se trata de o coordenador considerar que o Programa dá mais prevalência à prática e, sim, parece que ele tem como representação que o que é reportado no discurso dos documentos do PIBID é bastante díspar entre a realidade da prática docente no Ensino Básico e o discurso da lei: para Sam S. tudo se concebe como *uma grande falácia*. Seu dizer desliza por uma série de palavras e expressões numa rede semântica que evoca a sua representação sobre o PIBID. Vejamos:

**RD19 – Entr.:****Sam S. (Coord.PIBID):**

**Pesq.:** Que papel é esse que a gente também está levando para esse aluno do PIBID?

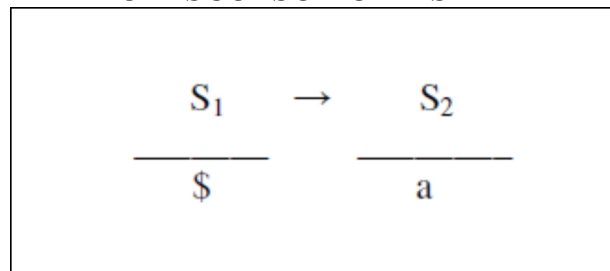
**Sam S.:** É assim e o ponto central do PIBID é a questão da prática, né? Eu/ eu acho que e também é/ é uma concepção um pouco equivocada porque é o discurso consiste basicamente esse discurso oficial em atribuir uma IMENSA importância prática que o aluno estar na sala de aula é extremamente importante, isso vai resolver TODOS os problemas da educação e isso é uma grande falácia, uma grande mentira. Então, existe toda uma romantização em torno da prática como se é se o aluno entrar para é /entrar na prática mais cedo isso vai diminuir todos os problemas, diminuir/ amenizar todos os problemas que a educação enfrenta. Isso é uma mentira tá. Por isso que esse programa teve essa/ esse baixo/ essa baixa contribuição, porque o problema não está aí, não é só a falta de prática. (p. 52-54).

No recorte discursivo acima, alguns enunciados ressoam nos dizeres de Sam S. e nos mostram sua não-identificação ao PIBID como um programa de formação de professores eficaz ou importante. Ao dizer que sua *concepção é uma falácia, é equivocada, é mentira*, que o *discurso oficial* é que lhe dá *imensa importância* e lhe atribuir *toda uma romantização em torno da prática*, o coordenador parece demonstrar uma compreensão do PIBID como um projeto que parte do pressuposto que a educação básica é tradicionalmente um lugar onde há prevalência do saber prático, o que nos leva a inferir que ele acredita que a teoria não é tão valorizada pelo Programa. O que vimos em seus dizeres contradiz o que Clarissa M. Jordão et al. (2013, p. 07) afirmam: “com o PIBID, temos um divisor de águas, visto que, pela primeira vez na história da educação existe um trabalho que une universidade e escola sem se ancorar nas divisões há tempos tão criticadas”. Ademais, para ele, *esse programa teve essa/ esse baixo/ essa baixa contribuição*, o que pode ser percebido pelo uso da estratégia definicional dos dêiticos *esse, essa*, que denuncia a sua intenção enunciativa de se distanciar e se afastar do objeto que nomeia, procurando não se identificar ao Programa do PIBID.

O coordenador parece construir, pela não-identificação, sua representação sobre o PIBID como podemos verificar no RD19. Essa representação se impõe na relação do coordenador com o que ele percebe como o Outro ideológico. O Outro ideológico, na perspectiva do filósofo e psicanalista Slavoj Žižek (1996), dá origem à interpelação ideológica do sujeito e contém o conceito de significante mestre ( $S_1$ ) e de discurso do Mestre proposto por Lacan. No *O Seminário, livro 17*, Lacan ([1969-1970]/1992), ao apresentar a produção dos quatro discursos, define o significante mestre como sendo único e como sendo aquele primeiro significante que representa o sujeito para os outros

significantes. O significante mestre é aquele que primeiro coloca o sujeito no campo da linguagem. Ele afirma que o significante mestre opera com algo que já está lá, com uma prática que já está lá tramada por uma articulação significativa que também já está lá. Esse movimento de articulação significativa, em seu modo de ver, se refere à origem do saber, articulando, então, o sujeito a algo que ele acredita ter somente uma definição: o *savoir-faire* – o saber fazer (p. 145). O discurso do mestre é o discurso do senhor e representa o (poder pelo) saber, a verdade, o governar e a episteme, isto é, o saber teórico. Esse discurso representa um lugar de domínio em uma relação de domínio entre o senhor e o escravo – cada um detendo um lugar discursivo: o senhor, o lugar do significante-mestre ( $S_1$ ), que detém o poder sobre o outro; o escravo, o lugar do saber ( $S_2$ ), sendo aquele que detém o poder de um saber a se produzir. O discurso do Mestre é representado pelo seguinte algoritmo:

#### QUADRO 7 O DISCURSO DO MESTRE



Fonte: MRECH, L. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação* (2005, p. 106).

No caso de Sam S., o Outro do interdiscurso ideológico parece levá-lo a um embate com o sistema normatizador. Vejamos mais um recorte discursivo que nos mostra esse embate:

#### RD20 – Entr.:

##### Sam S. (Coord.PIBID):

**Pesq.:** Ele repete o cotidiano do professor, né? (...) Esse aluno do PIBID também ele já começa a ter contato com essa outra coisa que nós estamos falando, que não é só o trabalho de sala de aula, o extraclasse, que é um trabalho hiper intensificado, né? **Sam S.:** Pelo Curso de Letras, isso acabou é:: aumentando ainda mais esse/ esse abismo, né? Entre o número de alunos interessados pela licenciatura. Eu acho que todo esse investimento que é feito, investimento que é/ que é depositado nos alunos ele é importante e tal, mas eu acho que, na verdade, todo esse dinheiro ele deveria ser remanejado para/ para os professores que já estão em serviço para eles terem um (...) um aumento salarial::l, uma formação continua::da e tal, né? Porque esse/ o que realmente atrai é os alunos da/ da licenciatura, a se interessarem por licenciatura o que/ o que

realmente os atrairia seria verem que a/ [a carreira= oferece uma valorização, mas aí o Governo prefere paliativos, né? Prefere é:: medidas que são/ que não são de/ que não são políticas de Estado, né? São só políticas de Governo, né? Então, enquanto está esse Governo e ele está interessado em reeleição ele propõe esse [PIBID aí porque= =ele dá uma movimentada, ele gera algum dinheiro, ele gera um blá, blá, blá, um burburinho em torno da/ da profissão, aí dá a impressão de que é:: o Governo está investindo no magistério, mas é tudo uma ficção. Aí passa/ passam os Governos é:: essa/ o PIBID é extinto. Onde/ onde o Governo realmente deveria é:: investir que é na valorização, na REMUNERAÇÃO, melhor remuneração do docente e na diminuição do número de alunos por sala isso aí o Governo não mexe. Isso continua igual, isso [é quase uma/ uma= =cláusula pétrea do magistério. No plano de carreira, então ele resolve, ele/ ele apenas é:: investe nesses é::/ sei lá, nesses paliativos, nesses/ nessas soluções provisórias e::/ e circunstanciais e temporárias, que são PIBID, Inglês sem Fronteiras, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê. (p. 43-46).

Sam S. se posiciona criticamente em relação ao PIBID ao afirmar que este traz consigo reflexos de políticas públicas que não valorizam os profissionais da educação. Essa interdiscursividade em torno das políticas públicas parece estar sendo reverberada no fio de seu discurso que vai deslizando em seus dizeres uma cadeia metonímica expressa pelas seguintes palavras e expressões: *todo esse investimento que é feito, todo esse dinheiro, ele deveria ser remanejado para/ para os professores, um aumento salarial::l, uma formação continua::da, o que realmente atrai, o que realmente os atrairia, oferece uma valorização.*

Seus dizeres também deslizam em outra cadeia metonímica que liga as palavras *abismo* e *ficção*: *investimento, dinheiro, formação continuada, carreira, aquilo que atrai*, até chegarmos ao ponto da pouca *valorização* do magistério, algo que ele (o coordenador) vê como um fator para (não) atrair os alunos para a licenciatura. *Abismo* e *ficção*, palavras tão diferentes, mas que se conectam para sustentar a representação do coordenador em relação ao distanciamento que ele toma diante de projetos de formação de professores como o PIBID: um projeto paliativo que se faz por ser uma política de Governo e não uma política educacional permanente de Estado. A cadeia metonímica ainda segue deslizando no fio de seu dizer pelo uso das expressões: *ele* (o Governo) *dá uma movimentada, o PIBID gera algum dinheiro, o PIBID gera um blá, blá, blá, o PIBID gera um burburinho em torno da/ da profissão*, e nisto está seu caráter de ficção e de transitoriedade, pois o PIBID pode, inclusive, ser extinto.

Na posição do coordenador, parece-nos que a valorização do professor é algo que não ocorre como política pública, para ele esta seria uma *cláusula pétrea* do

*magistério*, referindo-se a não valorização da carreira. Procurando se afastar de uma identificação ao PIBID como um projeto bom, ele o representa como um burburinho, um blá-blá-blá contrapondo-o à falta de valorização do magistério como algo pétreo, estático e pesado atribuído pelo Outro ideológico, o Governo. Desse modo, seu dizer contradiz o que já ocorreu em relação ao Programa: a Lei nº 12.796/2013 (Anexo Z2) tornou o PIBID um programa de formação permanente. Esse movimento sinaliza para uma posição dos governantes como certa preocupação com o magistério e com a área de formação de professores. Duvidando dessa posição, para o coordenador, o PIBID e outros projetos se caracterizam por serem projetos *paliativos, soluções provisórias, circunstanciais e temporárias*. Infiro que essa dúvida se coloca no uso do pronome adjetivo demonstrativo de 2ª pessoa *esse* e do advérbio de lugar *aí* na expressão *esse PIBID aí* marcando o distanciamento da 1ª pessoa (de Sam S.) em relação a identificar-se plenamente com a proposta do Programa, também verificado no uso da expressão *sei lá* e a repetição dos mesmos itens lexicais *não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê* e o uso do pronome demonstrativo de 2ª pessoa *nesse/nessa* em *nesses paliativos, nessas soluções provisórias*. A presença desses marcadores discursivos na materialidade linguística aponta para um conjunto de pressupostos que o coordenador elenca para sustentar a representação ideológica que possui do PIBID como um programa cheio de intencionalidades e parcialidades eleitoreiras por parte do Governo que o criou, indicando que Sam S. não acredita no Programa.

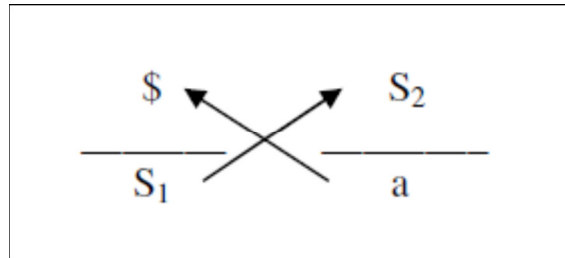
Talvez aqui, mesmo correndo o risco de sermos extremamente simplistas, pudéssemos evocar a conceituação do discurso do capitalista para explicar a oscilação discursiva de Sam S. quando parece que ele não acredita no PIBID, mas mesmo assim, ele o cria para o Curso de Letras. Talvez ele esteja mesmo sendo fígado pelo discurso do PIBID pelo agenciamento do discurso do capitalista de Lacan. No discurso do capitalista, o significante-mestre ( $S_1$ ) é representado pelo capital e é o agente dominante. O sujeito dividido –  $\$$  é o consumidor que possui uma relação direta com o *objeto a*<sup>46</sup> – seu objeto causa de desejo. No caso do discurso do capitalista, o *objeto a* produz uma relação de mais-de-gozar que se define como o imperativo de gozo do sujeito (como excesso), por isso do sujeito sempre querer produzir e consumir em uma ação interminável. A relação de mais-de-gozar se baseia no trabalho teórico de Karl Marx

---

<sup>46</sup> De acordo com o Dicionário Houaiss (2009), a Mais-valia significa “na teoria marxista, lucro, retido pelo capitalista, resultante da diferença entre o que ele paga pela mão de obra e o valor que ele cobra pela mercadoria produzida por essa força de trabalho; fração do trabalho não paga” ao trabalhador.

referente à Mais-valia. Este discurso (o do capitalista) rege a sociedade na atualidade, segundo o psicanalista. O discurso do capitalista é representado pelo seguinte algoritmo:

**QUADRO 8**  
**O DISCURSO DO CAPITALISTA**



**Fonte:** PASSONE, E. F. K. *Psicanálise e educação: o discurso capitalista no campo educacional* (2013, p. 416).

O desejo não participa desse circuito e não há produção de laço social com o outro, que se afrouxa nessa lógica do capitalista. No *O Seminário, livro 17*, Lacan ([1969-1970]/1992) pontua que, no discurso do capitalista, há um enfraquecimento do discurso universitário, dando-se importância aos objetos com seu valor de uso. No discurso do capitalista, o sujeito é comandado pelo objeto, numa relação direta com a produção e o consumo. O capital é o significante-mestre nesse discurso.

O coordenador do subprojeto, por exemplo, conseguiu a aprovação do PIBID para o Curso de Letras Port./Inglês, embora possuísse uma posição bastante dual em relação ao Programa: ele tinha como representação não acreditar no Programa, mas mesmo assim parece que ele valorizava o dinheiro e o prestígio que este representa para o curso. Como efeito do significante, o coordenador parece oscilar sua posição discursiva que se faz por um movimento de ir e vir entre acreditar/desacreditar, ser permanente/transitório, ser solução e paliativo. Numa posição de injunção, ele se distancia de sua identificação ao PIBID através da crítica às políticas públicas, mas como está no lugar de sujeito institucional, ele entra no jogo das políticas públicas e cria o subprojeto para a UFVJM.

Voltando aos dizeres das professoras-supervisoras, uma regularidade surgida nos remete-se à sua função como de vigilância e de controle do trabalho dos pibidianos. Podemos perceber a representação de Rita sobre sua função dentro do subprojeto ao ser perguntada como foi para ela ser professora-supervisora no PIBID. Como efeito de sua própria enunciação, Rita nega sua autoridade e oscila entre ser ou não autoritária – aqui, nessa parte de seu dizer, há a marca de um desconforto subjetivo: *Então isso aí muitas*

vezes você tem que:: não é autoridade, não é usar a autoridade, mas você tem que ser, às vezes, bem:: severa com eles, porque se você ficar assim: “Ah, não, tudo bem!”, “Ah, não, tá bom”, “Ah, deixa assinar?”, “Então pode assinar”. Aí você vai comprometer o seu trabalho porque o coordenador está/está confiando em você, e eu vou fazer isso?. Evidencia-se também um traço de denegação na sentença: *você tem que:: não é autoridade, não é usar a autoridade, mas você tem que ser*. O uso do *não* seguido da conjunção adversativa *mas* nos revela tal traço. Na psicanálise, a denegação é percebida como uma manifestação do inconsciente, que marca uma resistência com um significante que o sujeito tenta barrar por ser uma verdade reprimida que, ao ser negada, o sujeito a (re)afirma. Rita oscila seu dizer entre o que parece ser sua função no PIBID de supervisão e controle em detrimento da posição que deveria considerar como de professora-formadora.

#### **RD21 – Entr.:**

##### **Rita (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** O que foi ser para você supervisora do PIBID-Ingês? **Rita:** Às vezes meio difícil. Porque você vai supervisionar um trabalho de pessoas que não têm muito compromisso. Tem vez que tinha uns que não tinham muito compromisso não. Às vezes enrolan::do, não ia na semana; na outra não ia. Aí falei: “Gente, a lista de presença aqui, tem que assinar”. “Ah, será que eu posso assinar essa daqui?”. “Não, você não veio!”. Então, supervisor tem esse problema, né? Você tem que ficar, você tem que passar para o coordenador como que está indo, você tem que passar o dia-a-dia, tem que fazer os relatórios de como está sendo aquela experiência lá, como que está sendo a participação dos pibidianos, se estão indo, se estão sendo pontuais. Se estão contribuindo, se a aula realmente está fazendo valer ou se eles estão atrapalhando, né? Então isso aí muitas vezes você tem que:: não é autoridade, não é usar a autoridade, mas você tem que ser, às vezes, bem:: severa com eles, porque se você ficar assim: “Ah, não, tudo bem!”, “Ah, não, tá bom”, “Ah, deixa assinar?”, “Então pode assinar”. Aí você vai comprometer o seu trabalho porque o coordenador está/está confiando em você, e eu vou fazer isso? Então, às vezes, tem esse impasse aí. (p. 30).

Fiz essa mesma pergunta à professora-supervisora Célia, abaixo, em relação ao que entendia ser seu trabalho no PIBID. Temos a impressão que Célia, tal qual Rita, acima, também entende a função de professor-supervisor do PIBID literalmente como aquela que tem que manter a ordem e supervisionar. No entanto, é possível inferir uma posição oscilante entre as funções de vigiar e punir e o sentimento de desconforto por estar nessa posição. Há também uma oscilação quando ela diz “eu acho” – Célia parece não ter certeza de sua autoridade.

**RD22 – Entr.:****Célia (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** O que foi ser para você supervisora do PIBID-Ínglês? **Célia:** Ué, a responsabilidade de estar supervisionando os pibidianos, é tipo eu tinha que fazer os relatórios, enviar para o/ para o coordenador de área, é eu tinha que/ que chamar às vezes o aluno, o pibidiano que eu sentia que estava um pouco mais desinteressado e fazer com que ele de fato acompanhasse os outros. A minha resposta/ eu acho que as minhas responsabilidades eram essas. Eu acho que o papel do supervisor também é essencial no/ no desenvolvimento do projeto. (p. 36).

Uma questão que se observa no PIBID é a verticalidade das funções que, na ótica de Michel Foucault<sup>47</sup> ([1979]/2015), na obra *Microfísica do poder*, se trata de uma forma de impor (ao projeto) certa ordem de mando e de poder disciplinar. Cria-se uma rede de vigilância entre seus pares, descrita por Foucault ([1975]/2014), em seu livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, por uma relação de fiscalização, de um olhar hierárquico e normalizador, de atividade olhada sem cessar, mas sem violência ou resistência, o que podemos ver no PIBID pela seguinte função do supervisor: *II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área* (Art. 42, Item II, da Seção V – Dos Deveres Dos Bolsistas, no Capítulo VI – Das Bolsas, constante na Portaria nº 096/2013 – Anexo Z3) e também por, pelo menos, três obrigações da CAPES, que são as atividades de acompanhamento, fiscalização e avaliação dos projetos contemplados.

Cria-se, no projeto do PIBID, o que Foucault ([1975]/2014, p. 212-215) denomina de laço privado e laço contratual disciplinar entre os sujeitos: o primeiro laço é produzido por uma disciplina já internalizada pelos sujeitos, que cria em si mesmo e por isso mesmo, uma atitude disciplinar sem questionamentos, porque já submissa. Embora demonstre em seu dizer um desconforto em relação a essa função, a professora-supervisora não questiona ou faz críticas explícitas às regras estabelecidas pela CAPES em seus editais ou portarias. O segundo laço, se define por ser também um laço disciplinar que define regras, relações de poder, hierarquias, formas de controle, de inspeção e de registro contínuo das coisas. Nesse sentido, podemos alegar que o PIBID se constitui pelos dois tipos de laços citados por Foucault ([1975]/2014). Temos, como exemplo, algumas das atribuições que a CAPES estabelece em seus editais e que devem ser cumpridas pelos participantes do PIBID. Ao mesmo tempo, essas atribuições têm

---

<sup>47</sup> O trabalho teórico consultado de Michel Foucault compõe-se das seguintes obras: *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* ([1966]/1999); *Vigiar e punir: nascimento da prisão* ([1975]/2014) e *Microfísica do poder* ([1979]/2015).

um cunho disciplinar e contratual: a função de vigilância constante nas atribuições dos cargos pelo programa é cumprida pelas professoras-supervisoras, conforme observamos no Art. 42, Item II, da Seção V, referentes aos deveres dos bolsistas, que estão descritos na Portaria nº 096/2013 (Anexo Z3).

Nesses dois recortes discursivos, as professoras-supervisoras se mostram como sujeitos que possuem posicionamentos discursivamente situados e que evidenciam sua coisificação pelos aparatos de vigilância. Na fase de seu trabalho denominada *Genealogia do poder*, Foucault ([1979]/2015), em *Microfísica do poder*, analisa as técnicas disciplinares e de vigilância instituídas na sociedade em seus micro-poderes e as formas sutis que fazem do sujeito objeto de técnicas de dominação cotidianas e rotineiras. Temos os dispositivos de poder e as práticas daí derivadas de vigilância e de controle disciplinar que produzem efeitos sobre o sujeito e que influenciam sua subjetividade: discurso, verdade, saber e poder se (entre)laçam e se fazem imbricados na constituição do sujeito. Parece-nos que as professoras-supervisoras se veem impulsionadas a entender sua função no subprojeto somente como de vigilância e de poder disciplinar, mesmo parecendo que elas se sentem desconfortáveis nessa posição. Talvez aqui temos como consequência o fato de que o PIBID não se faz como um projeto de formação de professores para Rita e Célia, e sim ele (o PIBID) parece levar as professoras-supervisoras a um estado de acomodação a essa ordem disciplinar: a vigilância e o poder disciplinar são adotados pelas professoras que não se posicionam como professoras-formadoras, o que talvez demandaria maior implicação e engajamento por parte delas. Temos aqui também um efeito de sentido reverso para a função das professoras dentro do subprojeto, o que nos levaria a problematizar essa questão: porque as professoras se posicionam de modo diferente ao que seria esperado delas como professoras-formadoras? Talvez aqui pudéssemos apontar o ponto falho do PIBID: este parte do pressuposto que as professoras-supervisoras já estejam capacitadas para assumirem essa posição de envolvimento com a formação pedagógica dos licenciandos e, desse modo, que consigam por em prática as iniciativas propostas pelo PIBID. Entretanto, vimos que as professoras falam de um lugar discursivo e assumem uma posição discursiva que as eximem da responsabilidade com a formação docente por se situarem em posições-sujeito que não se identificam com esse lugar discursivo. Mesmo sendo elementos-chave nesse processo, inconscientemente as professoras-supervisoras denegam esse lugar em que são colocadas para atuarem como formadoras. Parece que se

chegamos a uma subjetividade que cumpre a função atribuída ao professor-supervisor do PIBID pelos dizeres de Célia: *eu tinha que fazer os relatórios, enviar para o/ para o coordenador de área, é eu tinha que/ que chamar às vezes o aluno*. Nesse ponto, a professora-supervisora demonstra o impasse que se instaura entre essas palavras e entre o posicionamento que adotam que as distancia da função de formadoras de docentes: *autoridade e vigilância*.

Apresentei nesta seção algumas representações relativas ao PIBID. Pelos gestos de interpretação, foi apreendido pelos dizeres dos participantes que eles sinalizam que os pibidianos poderiam propiciar às professoras-supervisoras ajuda, assistência e alívio para o cotidiano na sala de aula. A lógica do discurso universitário foi reverberada em alguns laços sociais entre os participantes do PIBID, nos mostrando como eles (os participantes) percebem o PIBID como algo pautado em relações estabelecidas de saber-poder e poder-saber. Além dessa relação dicotomizada, temos a separação teoria-prática contida no PIBID e que foi reverberada nas representações dos participantes. Particularmente, pude apontar a posição discursiva oscilante do coordenador que se faz como uma forma de agenciamento da lógica do discurso do capitalista em relação ao que ele interpreta ser o PIBID para o Curso de Letras Port./Inglês, isto é, uma moeda de troca e de sedução para atrair alunos para o curso e a como ele interpreta a relação dos participantes com o subprojeto. Por essa lógica, parece-nos que o coordenador não estabelece um laço entre o subprojeto e sua função como coordenador, evidenciando talvez outras afinidades epistemológicas como, por exemplo, representações filosóficas outras, identificações e afiliações teóricas outras, diferentes daquelas necessárias a um formador docente. Talvez aqui pudéssemos sugerir que, para Sam S., sua formação como professor de literatura de expressões em língua inglesa se imponha não o permitindo identificar-se de modo mais bem efetivo com um projeto de formação de professores.

Para empreender os gestos de interpretação para esse eixo temático de representações, acionei os conceitos teóricos de representação, de impotência/impossibilidade de Pereira (2013), o discurso do mestre, o discurso universitário, do discurso do capitalista, a noção do Outro (ideológico) e a conceituação de Lacan ([1969-1970]/1992) para os elementos do discurso, a noção de laço privado e

laço contratual e as relações hierárquicas de poder/saber segundo a ótica foucaultiana ([1975]/2014), [1979]/2015).

A seguir, apresento o segundo conjunto de representações pertencente ao *Subeixo temático 1* denominado *A bolsa do PIBID e o discurso vocacional do magistério*.

### **2.1.2.2. A bolsa do PIBID e o discurso vocacional do magistério**

As representações dos participantes sobre a bolsa do PIBID apontam para deslizamentos de efeitos de sentidos que, com certa regularidade, giram em torno do que identifico como representações ligadas ao discurso do capital e a uma interdiscursividade que define o magistério como vocacional. Apesar do número bastante expressivo de bolsas concedidas aos participantes do PIBID e de números de IES e de escolas públicas envolvidas com o PIBID<sup>48</sup>, o coordenador atribui determinados sentidos para o Programa como efeito de sua interpretação em relação à característica deste como uma política pública emergencial e paliativa, conforme vimos na seção anterior. Isto é apontado por ele como um sério problema na educação que já é histórico e estrutural: o da formação de professores. Afirmando que houve anos de descaso e pouco investimento na área, Sam S. se posiciona ideologicamente como quem acredita que, por esses motivos, houve um acentuado desinteresse dos jovens pela carreira do magistério. Em sua visão, isso gerou uma séria carência de docentes para atuarem na educação básica e gerou também profissionais com formação precária, sem habilitação adequada para a docência e uma profissão desvalorizada acadêmica, social e financeiramente.

---

<sup>48</sup> Segundo Medeiros e Pires (2014, p. 44-46) e de acordo com o *Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica DEB/CAPES* (2013) (Anexo Z12) e com o *Estudo Avaliativo do PIBID* (2014) (Anexo Z13), em 2007, foram concedidas 3.088 (três mil e oitenta e oito) bolsas de PIBID. Em 2009, foram distribuídas 10.606 (dez mil, seiscentas e seis) bolsas para 43 (quarenta e três) IES e 266 (duzentas e sessenta e seis) escolas públicas, totalizando 13.694 (treze mil, seiscentas e noventa e quatro) bolsas. Em 2010, foram 3.020 (três mil e vinte) bolsas, perfazendo um total de 16.714 (dezesesseis mil, setecentas e quatorze) bolsas. Em 2011, a CAPES, pelo Edital nº 001/2011 (Anexo Z11), estende a abrangência do programa a todas as IES, totalizando 146 (cento e quarenta e seis) instituições, 1.938 (um mil, novecentos e trinta e oito) escolas públicas e 13.292 (treze mil, duzentas e noventa e duas) bolsas distribuídas, com 30.006 (trinta mil e seis) bolsas no total. Pelo Edital CAPES nº 011/2012 (Anexo Z1), a CAPES chega a atingir 195 (cento e noventa e cinco) instituições e 4.160 (quatro mil, cento e sessenta) escolas públicas perfazendo uma soma de 280 (duzentos e oitenta) projetos e 22.403 (vinte e dois mil, quatrocentas e três) bolsas, totalizando 49.321 (quarenta e nove mil, trezentas e vinte e uma) bolsas de incentivo (um aumento de 64,37% em relação ao ano de 2011). Pelos Editais CAPES nº 061/2013 (Anexo Z4) e 066/2013 (Anexo Z5), o programa se estende a todas as IES públicas e privadas sem fins lucrativos, aos alunos do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e aos cursos de licenciatura intercultural (indígena e do campo). Os dois editais selecionam mais de 300 (trezentos) projetos, totalizando 16.669 (dezesesseis mil, seiscentas e sessenta e nove) bolsas, somando mais de 75.000 (setenta e cinco mil) bolsas. Em 2014, o programa conta com mais de 90.254 (noventa mil, duzentas e cinquenta e quatro) bolsas distribuídas para 284 (duzentos e oitenta e quatro) instituições de ensino. De acordo com o Relatório de Gestão da DEB/CAPES (2013) (Anexo Z12), pelos editais de 2013, houve uma concessão de 2.047 (duas mil e quarenta e sete) bolsas do PIBID para a área de língua inglesa, 1.404 (um mil, quatrocentas e quatro) para a língua espanhola, 245 (duzentas e quarenta e cinco) para a língua francesa, 31 (trinta e uma) para o alemão e 23 (vinte e três) para o italiano. O Relatório de Gestão da DEB/CAPES (2013) (Anexo Z12) apresenta gráficos e tabelas indicativos da evolução do Programa desde sua criação (anexei o Relatório e o Estudo Avaliativo, no CD, no final da tese, para facilitar a consulta, caso haja interesse).

Sam S. afirma que programas como o do PIBID, que possuem bolsas de participação como incentivo à docência, nos revelam o quanto foram negligenciadas as políticas públicas para a educação ao longo dos anos. Por isso, ele vê o Programa como um indicativo do descaso do Governo para com a educação, sinalizando o modo como o magistério é percebido por ele, ou seja, uma profissão desvalorizada até mesmo pelo próprio Governo. Em sua interpretação, o Governo deixa de garantir condições dignas e adequadas de trabalho para os professores como, por exemplo, melhores salários e planos de carreira. Podemos, então, pensar que Sam S. tem como representação que algo falta às políticas públicas para a educação e isso revela para ele o pouco investimento na área, apesar do grande investimento no Programa. Isso reverbera em seus dizeres levando-nos a reforçar a conclusão de sua representação sobre o PIBID: um programa paliativo para a área de formação de professores. No RD abaixo, temos elementos surgidos na materialidade de seu dizer, que apontam tal assertiva.

### **RD23 – Entr.:**

#### **Sam S. (Coord.PIBID):**

**Pesq.:** Aí como que/ conta como que foi o processo? **Sam S.:** E um outro problema que trouxe foi, assim, que:: é:: o PIBID ele faz o aluno de graduação, aluno de Letras, né? O aluno que está em formação entrar em contato mais cedo com a prática. **Pesq.:** A realidade, né? **Sam S.:** A realidade da sala de aula, é:: do que se ele estivesse em um curso tradicional e ele só entraria em contato quando ele começasse a fazer os primeiros estágios. Então, o PIBID o que ele fez? Ele/ ele abreviou, ele antecipou essa/ esse contato do/ do licenciando com/ com o seu campo de trabalho, não é? Então, assim, isso teve resultados positivos e resultados negativos para alguns alunos. Para alguns alunos isso foi extremamente positivo, isso mostrou para o aluno que realmente era aquela carreira que ele queria que realmente era aquele campo de trabalho que ele queria atuar, mas também teve o efeito colateral de um número MUITO grande de alunos acabarem desistindo da profissão por conta do CHOQUE, do estremecimento que ele sofreu ao entrar em contato com a realidade da sala de aula, né? **Pesq.:** Esse choque de realidade que ia acontecer LÁ no final, depois de formado, quando ele começa a atuar, né? Esse choque vai acontecer, por exemplo, para quem é do BHU e está lá no 2º, 3º período, com MUITA antecipação, né? **Sam S.:** Exatamente. Então, esse choque de realidade, o que que ele aconteceu? O que que ele/ ele ocasionou? Ocasinou que, muitos alunos, que estavam interessados em fazer Letras, que já tinham dito que fariam Letras, acabaram é:: sendo desestimulados de continuar na profissão. Porque logo no início da/ da/ do 1º semestre de Letras ele já entra em contato com a realidade do campo de trabalho e aí ele falou assim: “É, se eu for largar dessa profissão, é muito mais fácil eu largar agora do que se eu largar lá no final.” Então, por exemplo, a gente que teve formação tradicional daqueles cursos no esquema 3 + 1, que é o curso de Letras tradicional, se tem três anos de disciplinas teóricas, aí que chega no último ano que você faz as disciplinas práticas, as pedagógicas, que você vai para a escola, então para a gente era quase impossível abandonar o curso porque você já estava no último ano! Não compensava você abandonar o curso. Ele é feito em doses homeopáticas, né? Agora, o

PIBID, ele impôs uma carga horária muito grande de/ da presença do aluno em sala de aula. **Pesq.:** De contato, né? Semanal. **Sam S.:** de contato com o dia a dia da sala de aula. Então, é:: para esse aluno lá do início do/ do/ do curso de Letras foi muito mais fácil abandonar a carreira. Isso aconteceu com muitos alunos. Alunos que mudaram de curso, foram para a/ para Turismo, por exemplo, que é/ que não é/ que é bacharelado, foram fazer (...) ou foram fazer direito ou foram trabalhar na iniciativa privada ou foram trabalhar em bancos. Abandonaram completamente, porque logo no início (...) (p. 40-41). **Pesq.:** Ele repete o cotidiano do professor, né? (...) Esse aluno do PIBID também ele já começa a ter contato com essa outra coisa que nós estamos falando, que não é só o trabalho de sala de aula, o extraclasse, que é um trabalho hiper intensificado, né? **Sam S.:** Mas o que, em muitos casos o que acabou acontecendo foi o efeito contrário, o professor que já estava em serviço acabou envenenando o aluno que não tinha nem começado o serviço, o aluno que estava em formação. Então, assim, balanço geral que fica do PIBID é que ele foi uma iniciativa importante, uma iniciativa que teve/ que teve a sua significância, que tem ainda porque continua, né? Na instituição. Ele tem a/ a sua contribuição, mas ele precisaria ser MUITO, muito bem REPENSADO. Por que da forma como ele foi proposto inicialmente ele é/ ele acabou tendo um efeito quase contrário. Então, a gente já estava com cenário de pouquíssimo interesse pelo/ pelo (...). (p. 43-44).

No trecho acima, poderíamos pensar que o coordenador possui duas representações sobre o PIBID: na primeira, ele vê que o Programa trouxe algo positivo para os alunos em sua escolha da licenciatura; já na segunda, pelas escolhas lexicais que ele faz, podemos inferir que a imagem que Sam S. cria sobre o programa se traduz por uma dualidade: bom/mal, remédio/veneno. O PIBID, na concepção do coordenador, se faz tal qual *phármakon*, termo grego utilizado por Derrida ([1972]/2005) em seu livro, *A farmácia de Platão*. Este termo possui certa ambiguidade e se faz como remédio e veneno para a formação docente. Na concepção do coordenador, o PIBID coloca o discente (de) frente (com) (a) o cotidiano escolar com os (dis)sabores, as contingências, os desafios e os mal-estares que subjazem às subjetividades e o cotidiano dos professores. Como um pendor, o dizer de Sam S. se faz por termos retirados da medicina, oscilando nos dois polos – remédio e veneno – e tendendo a voltar para o lado onde se dispõe o veneno ao invés de pender para o lado onde se dispõe o remédio. Sendo veneno, o efeito colateral, do PIBID é reverso, é um efeito contrário, que leva a *choque*, ao *estremecimento*, ao *desestímulo* e ao *abandono* da futura carreira. Por essa sua representação, o PIBID que se pretendia remédio, não faz bem a seus “pacientes”, pois ao invés de ser dado em *doses homeopáticas*, vem com uma carga muito grande e gera um *problema*.

Em citação oral, Neves (2014) afirma que “em relação ao conceito de representação, há sempre um determinado momento quando se registra uma posição discursiva; é um instante que, no átimo seguinte, esta pode se deslocar”. Para Neves (2014), isso implica de “a representação não poder ser tomada como um todo, nem fixa e nem homogênea. Entendo que essa noção vai ao encontro da noção de identificação, construída discursivamente na relação com o Outro”<sup>49</sup>. A representação se configura pelos processos identificatórios, que se fazem pelas imagens que temos uns dos outros e pelo significante numa tentativa de apreensão da realidade em que vivemos. No entanto, essa apreensão não se faz pelo todo, uma vez que ela (a representação) se conecta tanto à identificação imaginária, quanto à identificação simbólica e, tanto o imaginário quanto o simbólico estão relacionados à falta que é sempre fundante nesses dois processos. A identificação simbólica também está na origem do inconsciente e seus componentes são o significante e o sujeito do inconsciente. Esses dois processos de identificação (imaginária e simbólica) se conectam a essa tentativa do sujeito de apreensão das coisas e das imagens à sua volta – algo também vindo da cultura e da sociedade onde ele está inserido. Contudo, como as representações das coisas e das imagens são sempre possibilitadas pelo viés da língua(gem) e esta é sempre faltosa, porque não recobre tudo – é o Real da psicanálise, algo difícil de ser simbolizado – as representações serão sempre parciais e faltosas, conforme discorre Tavares (2010, p. 44).

O PIBID trata e maltrata seus protagonistas, além de possuir um caráter faltoso, no dizer do coordenador. E isso se remete ao tipo de representação e de identificação que Sam S. tem sobre o Programa. O coordenador parece se apoiar em uma discursividade que diz desse caráter dual e faltoso do projeto. Talvez isso se deva ao que ele acredita ser o próprio descaso e abandono das políticas públicas educacionais e a própria falta de investimentos e de prioridade de pauta para certas iniciativas e projetos de formação de professores. Essa discursividade ressoa em seus dizeres corroborando esse tipo de representação.

**RD24 – Entr.:**

**Sam S. (Coord.PIBID):**

**Pesq.:** E que/ e que esse, tem até um autor, um teórico, eu não vou lembrar o nome dele, que ele/ele chama de lócus de/ de/ de trabalho, né? Na sala de aula, aí ele fala que, ele

---

<sup>49</sup> O comentário de Neves (2014) está em uma nota que ela escreveu (e gentilmente me cedeu) para a banca em que participou na defesa de doutoramento de Maria Dolores Wirtz Braga, na Universidade de São Paulo (USP), no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

chama de choque de realidade. **Sam S.:** Então, o choque de realidade foi muito prematuro para esses alunos, eles não suportaram esse choque de realidade porque eles imaginaram, eles/ eles/ quando eles entraram na sala de aula e conviveram com aquela realidade, eles já conseguiram é:/ já se/ se imaginar naquela posição daquele professor ali e já está a serviço há muito tempo, está em serviço há muitos anos. Então, eles já, por exemplo, relatos que eu ouvi de bolsistas era que é:: eles diziam assim: “Professor, essa/ essa realidade é muito dura, eu não consigo lidar com essa realidade.” Em outras palavras, eles queriam dizer isso, né? “Eu não consigo me imaginar na posição desse professor, tendo de lidar com essa/ com essas realidades, com essa (...)”. Com os desafios da profissão, com esses problemas de violência na escola, com os problemas de indisciplina, com os problemas metodológicos. Aí esses alunos perceberam que/ que a formação que eles têm no PIBID é uma formação muito insuficiente em relação ao tamanho do desafio que eles vão ter de enfrentar na profissão lá na frente. E isso acabou abortando o/ a/ esse/ esse futuro/ futuro licenciando, esse futuro é professor, acabou. Então assim, eu vejo que o PIBID para algumas pessoas incentivou e para alguns foi como se fosse um aborto. Então o PIBID abortou alunos de Letras. (p. 40-44).

A palavra *realidade* aparece repetidas vezes nos dois recortes discursivos acima (RD23 e RD24). A realidade é da ordem do imaginário para a psicanálise. A realidade citada pelo coordenador (e alguns pibidianos, como veremos nos subeixos de representações) é o que ele tenta bordejar ao nomear os seus “horrores”, isto é, a realidade muito dura, os desafios da profissão e a indisciplina na escola etc., chamando essas nomeações de “dura realidade.” A repetição da palavra *realidade* nos faz pensar que o coordenador faz uma tentativa de apreender essa realidade que nos parece ser da ordem do impossível e que está no “cerne da arte de educar”, como diz Pereira (2013, p. 36): são as incertezas, as decepções, as incongruências, as surpresas e as insurreições cotidianas que parecem fazer parte do magistério, conforme comenta o psicanalista e educador (p. 36-37). Voltando às palavras do coordenador, as tentativas de nomear essa realidade estão expressas da seguinte forma, *choque de realidade; realidade muito dura; desafios da profissão; problemas de violência na escola, problemas de indisciplina, problemas metodológicos; formação muito insuficiente;* culminando inclusive com a forte metáfora do aborto: *o PIBID abortou alunos de Letras*. Esta última assinala uma posição de impotência atribuída à formação em Letras.

#### **RD25 – Entr.:**

##### **Sam S. (Coord.PIBID):**

**Pesq.:** Aí como que/ conta como que foi o processo? **Sam S.:** Nós fizemos lá o processo seletivo, tivemos vinte alunos, é:: que se interessaram e ele já começou a dar problema desde o início porque alguns alunos, é:: se interessaram e foram e continuaram e ficaram até o final desse um ano e meio, desse primeiro ciclo do PIBID. Mas, eu diria que mais da metade dos alunos com o tempo foi desistindo, porque muitos

entraram com aquela/ aquela ideia do/ da bolsa, né? Eles estavam interessados na bolsa, estavam interessados em receber. **Pesq.:** Claro. Que era quando:: começou o PIBID foi a bolsa maior, né? **Sam S.:** Era a maior bolsa que a universidade possibilitava e ela era uma bolsa que tinha muito mais estabilidade que as outras, por exemplo, a bolsa de monitoria, que é oferecida para os alunos monitores de disciplinas ela dura só um semestre. Na verdade, ela dura quatro meses praticamente e depois o aluno não é garantia que o aluno vai continuar no semestre seguinte. Agora, no PIBID ele tinha garantia de que pelo menos um ano ele teria. Enfim, então, eu constantemente a gente teve de ficar repetindo esse processo seletivo para substituir esses alunos que acabavam saindo, desistindo, iam fazer outras, se interessavam por outras bolsas e tal. É:: e cada vez que tinha um processo seletivo, via de regra, nós pegávamos alunos piores ainda, menos motivados, menos interessados. Alunos que entravam simplesmente para receber a bolsa. E o resultado disso era que nas escolas era, [quando os alunos=**Pesq.:** [Isso refletia na escola **Sam S.:** =refletia no próprio trabalho da equipe na escola. Então, assim, você tinha uma equipe de cinco alunos atuando em uma/ em uma escola, a equipe era descoordenada porque, é:: dois alunos estavam muito interessados e motivados e queriam fazer Letras e três alunos não queriam. Estavam ali só pela bolsa, então, eles não compareciam nos encontros, eles não participavam ativamente das atividades que eram propostas, eles não auxiliavam o professor da aula, né? (p. 39-40).

Podemos perceber determinado tipo de representação nos dizeres de Sam S. no recorte discursivo acima. O coordenador entende que a escolha dos alunos em participar dos subprojetos se deveu, em parte, ao valor da bolsa e ao tipo de dedicação que teria que ser despendida para o projeto. Parece que a representação do coordenador sobre a bolsa do PIBID indica que possa haver um reflexo na lógica da relação construída entre os pibidianos com o PIBID e com a formação de professores de línguas por esta (a bolsa) se ligar à lógica discursiva do discurso do capitalista, que é discutida por Lacan ([1969-1970]/1992) no *O Seminário, livro 17*. O discurso do capitalista que não produz laço social, não traz nenhuma relação entre o agente e o Outro e, sim, entre o sujeito (\$) e o *objeto a (a)*, isto é, há uma relação direta entre o consumidor e o objeto de gozo (as mercadorias). O discurso do capitalista se processa pela produção de mais-valia, seguindo a própria lógica do mercado: produzir mais e mais e consumir mais e mais. O sujeito que produz mercadorias se torna também consumidor regido por essa mesma lógica de mercado. Na interpretação do coordenador, a bolsa talvez tenha gerado a falta de comprometimento de alguns alunos, isto é, a falta de laço social entre eles (os pibidianos), o professor-supervisor e o coordenador como protagonistas do próprio subprojeto: *Alunos que entravam simplesmente para receber a bolsa*, conforme seu próprio dizer.

Lançando mão da teoria da psicanálise para explicar a representação do coordenador sobre os pibidianos, poderíamos inferir pelos seus dizeres que a maioria dos pibidianos goza do dinheiro da bolsa, mas não querem permanecer no curso ou se tornarem professores. Podemos problematizar a tônica em seus dizeres quando o coordenador demonstra certo desconforto e frustração pela direção que o subprojeto e o próprio PIBID seguiram. Entretanto, vale lembrar que Sam S. foi um dos professores responsáveis pela criação do subprojeto como forma de seduzir alunos para o Curso de Letras, estendendo a inscrição para alunos do Bacharelado em Humanidades. A partir dos dizeres do coordenador e ainda na concepção psicanalítica, os pibidianos parecem não abrir mão de sua parcela de gozo e não querem o comprometimento que o subprojeto impõe: o PIBID é visto como objeto de consumo a ser exaurido pelos alunos pelo engajamento ao subprojeto pelo valor da bolsa e não necessariamente pelo desejo de participar de um projeto de formação de professores. Essa assertiva é reverberada no próximo recorte discursivo de Leandro, um pibidiano. Vejamos:

**RD26 – Entr.:**

**Leandro (Pibid.):**

**Pesq.:** Mas muitos continuam no PIBID mesmo vendo que não querem seguir o magistério? **Leandro:** Talvez por causa da bolsa né? Tem gente que vem de fora e fica querendo a bolsa, fica: “Ah, eu quero continuar (...)”. [...] acho que as pessoas deveriam ter oportunidade para ir lá e ver: “Eu gosto ou não gosto”, entendeu? E não ficar lá assim: “Ah, eu não gosto, mas vou ficar por causa da bolsa.” Mas é complicado, não dá para: (p. 30-31).

No recorte discursivo acima, nos dizeres de Leandro, tomando cuidado em modalizar e assim se colocando como quem não faz parte do grupo, expressa sua opinião em relação aos demais (seus colegas de subprojeto) que ficam no PIBID até o final do subprojeto, mesmo já percebendo que não querem seguir o magistério. Leandro parece ter uma representação sobre quem deveria estar atuando no PIBID: aqueles que “estão dentro” do projeto, ou seja, aqueles alunos que realmente querem seguir na licenciatura em contraposição àqueles que “vem de fora”, aqueles que não estão interessados na licenciatura, mas ficam no PIBID pelo seu valor financeiro. Os de dentro e os de fora se opõem em um movimento de oscilação de quem se interessa e quem não se interessa pelo projeto, de quem se engaja e quem não se engaja, de quem faz laço com o subprojeto e de quem se engaja somente pelo valor da bolsa. O fato de ter havido uma bolsa de remuneração para todos os participantes do PIBID, me leva a

concluir que a representação de Leandro se refere à bolsa de incentivo ser o motor de mobilização para a escolha dos participantes em relação a participar do subprojeto e não outro motivo.

Como Leandro aponta, no final do recorte, quando diz e não finaliza, *mas é complicado, não dá para...*, a bolsa, mesmo sendo um forte apelo, não sustenta a decisão dos alunos pibidianos de se manterem no PIBID. Nesse processo mediado pelo dinheiro, talvez os dizeres do coordenador de área do PIBID e os dizeres de Leandro indiquem que essa força de mediação pelo capital não se sustenta por muito tempo. Penso que isso seja porque as relações construídas no magistério se estabeleçam na complexidade de questões tais como a da representação que as pessoas criam para o magistério como vocacional e missionário (como veremos a seguir), que possui uma força retórica muito maior do que a do dinheiro e que necessita de um engajamento maior com um trabalho coletivo. Talvez a falta de engajamento dos alunos que acabam saindo do subprojeto prematuramente se deva ao fato de estarem enquadrados na lógica do discurso do capitalista que, conforme apontado, não faz laço social entre sujeitos e objetos.

Parece também haver uma relação estabelecida no Programa pela representação do seu valor econômico e entre o que os participantes entendem sobre o magistério e seu caráter vocacional e missionário. Alguns participantes do subprojeto mencionaram o valor da bolsa como fator motivador à sua participação ou à participação de outros, mostrando-me um tipo de representação criada a partir do dinheiro. Parto, então, aos dizeres de alguns alunos pibidianos que sinalizam uma oscilação de sujeitos conectados ora à lógica do capital, ora à interdiscursividade do magistério como vocação.

Essa seria uma proposição que considera a possibilidade de os alunos não se engajarem no PIBID devido ao fato de estarmos vivendo em uma sociedade capitalista, onde as pessoas e os laços sociais são descartados por estarem permeados pela lógica capitalista de mercado: o capitalismo propicia laços sociais frouxos. No *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise*, Lacan ([1959-1960]/2008) nos mostra a relação dos sujeitos com os objetos em uma utilização destes para além do uso. Como possível resultado da força desse discurso, temos a questão do discurso do capitalista incidindo sobre as representações dos pibidianos que se fixam ao programa pelo valor da bolsa e não por outro tipo de identificação, de modo a levá-los a compreender o PIBID e o ensino da língua inglesa pela ética do capitalista: ao mesmo tempo, com valor de uso e

de troca como objeto e mercadoria e com valor de desejo e de gozo como satisfação e prazer – tal qual um *gadget*, como se refere Lacan ([1969-1970]/1992) no texto *O Seminário, livro 17*. Neste *Seminário*, Lacan aponta que os estudantes são produtos da mais-valia se constituindo, na universidade, como sujeitos etiquetados com mais ou menos créditos, isto é, sendo também unidades de valor tal qual concebem o saber. Essa também é a lógica do discurso do capitalista: o saber e a educação como unidades de valor, bens de uso e de troca, de mais-valia e de relações de poder-saber. Na ótica de Lacan ([1969-1970]/1992), a problemática se dá pelo fato de o discurso do capitalista produzir um saber como objeto, não fazendo laço social e não produzindo subjetividade e amor. Por esse viés, poderíamos problematizar a falta de engajamento dos pibidianos estando (in)geridos pela ótica e pela ética do capitalista.

Em contraposição à ética do capitalista, temos as representações dos participantes concebidas a partir de uma interdiscursividade que revela o discurso vocacional do magistério como ato de amor e regime de verdade, apesar do apelo capitalista. Pedro e Sandra, por exemplo, riem ao admitirem que a bolsa os ajudou na escolha do PIBID. Pedro inclusive gagueja ao falar que precisava da bolsa.

**RD27 – Entr.:**

**Pedro (Pibid.):**

Olha, eu decidi fazer o PIBID porque seria uma experiência, eu imaginava que seria uma experiência EXCELENTE, de ir para a escola, de:/ de ver a realidade da escola, de me PERGUNTAR TAMBÉM se eu, é ALI, naquele ambiente que eu gostaria de trabalhar, após formação e, bem como também precisava do/ da/ da bolsa, né, precisava do dinheiro também para ajudar (risos) nas despesas né. (p. 18-19).

**RD28 – Entr.:**

**Sandra (Pibid.):**

Oh, na verdade (risos), tem um pouco também da questão financeira, né? Questão da bolsa, mas:: como eu já tinha vontade de:/ como eu queria mesmo ser professora eu pensei MESMO que isso seria bom para mim, essa/ porque eu já dei algumas aulas, mas foi em:: escola municipal. Quando eu fui para o PIBID eu ainda não tinha tido esse contato assim como:: (...). [Eu falei: “Isso vai ser (...) é, isso vai ser legal para mim.” Agora, eu não posso mentir que também teve a questão da bolsa, né? [que também= **Pesq.:** [é porque a bolsa é boa, né? **Sandra:** =é boa, né? Ajuda bastante. Mas tem esse lado também que é muito bom. (p. 30-31).

Cabe problematizar o riso como um modo de enunciação importante para os gestos de interpretação aqui empreendidos. Penso que, possivelmente, quando os dois

pibidianos riem ao falar da bolsa do PIBID, eles possuem uma representação sobre o magistério como vocacional e, nesse sentido, torna-se mais difícil admitir a entrada no subprojeto por causa do dinheiro. O riso vem permeado de certa vergonha. Lacan ([1969-1970]/1992) se manifesta na obra *O Seminário, livro 17*, onde ele aciona a questão da vergonha e do sujeito ser sempre produto da articulação significante. Então, entendo que o riso, o gaguejo e a vergonha nos dizeres de Pedro e Sandra fazem ambos se significarem, e eles (o riso, o gaguejo e a vergonha) surgem como significantes que fazem um furo em suas representações sobre o magistério e que geram certo incômodo: Pedro comenta da bolsa, mas, em seguida, justifica a sua escolha dizendo que a bolsa ajudaria nas despesas. Sandra também tece o mesmo comentário e, logo a seguir, tenta modalizar seu dizer ao afirmar que já tinha vontade de ser professora e que já pensava na possibilidade de entrar para o PIBID. No entanto, ao afirmar que não poderia mentir sobre achar bom ter uma bolsa no programa, a participante mostra uma posição discursiva que vacila entre o discurso missionário da profissão, motivo de se enaltecer diante do Outro, e entre a necessidade de participar do PIBID por causa do dinheiro, motivo de se envergonhar ao admitir algo de verdade na sua motivação. Sandra faz a ligação do enunciado *como eu queria mesmo ser professora eu pensei MESMO que isso seria bom para mim* a outro enunciado *agora, eu não posso mentir (...)*, pelo uso do advérbio de tempo *agora*, com o sentido de conjunção adversativa.

Eu poderia aqui fazer uma analogia à representação do magistério como redentor e missionário, que se apresenta como um regime de verdade e de saber e que, provavelmente, influencia as representações de Pedro e Sandra. Os dois pibidianos talvez estejam perpetuando discursos outros em seus dizeres por um fio de interdiscursividade inconscientemente adotado e já tomado como regime de verdade. Essa interdiscursividade remete aos discursos contidos nos textos oficiais e no senso comum que reforça a necessidade de uma educação transformadora e redentora pelo seu engajamento missionário e (in)voluntário. Outros recortes mostram o sujeito sendo movido pela lógica do discurso missionário como regime de verdade.

Antes, porém, remetendo-nos às condições de produção histórica do discurso vocacional, a educadora Magda Chamon (2005) alega que as políticas públicas no Brasil, referentes às primeiras décadas do século XX, objetivavam cooptar as mulheres para o magistério, profissão até então predominantemente masculina, levando a uma crescente feminização da profissão no decorrer dos anos. A crença, àquela época, era de

que as mulheres, mais dóceis e submissas, seriam mais facilmente manipuláveis e, assim, se tornariam veiculadoras de políticas a serem desenvolvidas. Simultaneamente, diminui-se o piso salarial do magistério, o que desestimula a maioria dos homens a continuarem na profissão. A retórica da época se reportava ao magistério como tendo função maternal e enobrecedora, o que logo teve a adesão das mulheres de família de classe média/média-alta. Por essa retórica, esvazia-se a luta política e diminuem-se as chances de se efetivarem contradiscursos à ordem hegemônica, conforme salienta Chamon (2005). Tal situação gera, ao longo dos anos, a acentuação da mais valia e a proletarização do trabalho docente, uma vez que as professoras acabam por se tornarem técnicas especializadas na execução de políticas públicas. Essa situação gerou um assujeitamento das professoras às instâncias da ordem do discurso ideológico e de poder pela via do discurso missionário e vocacional, como comenta Chamon (2005). As professoras, em sua sócio-história, assumiram esse papel e reforçaram o discurso do magistério missionário. A construção de suas identidades e subjetividade passa, então, pela influência que o discurso político e as diretrizes voltadas para a educação exercem nos dizeres e nos posicionamentos destas mulheres, que estão inseridas no mundo educacional.

Partindo desse pressuposto, parece que os dizeres de Maria, a seguir (que já se encontra também inserida no meio educacional, pois já tem experiência de ensino em escolas públicas e também pela experiência com o PIBID), estão enviesados por práticas discursivas específicas e, possivelmente, sua representação do PIBID e do magistério advém de uma exposição a uma interdiscursividade vinculada aos discursos políticos para a educação missionária e engajada.

#### **RD29 – Entr.:**

##### **Maria (Pibid.):**

**Pesq.:** Qual a sua opinião, a sua impressão sobre o PIBID Inglês? Tipo assim, já que é um projeto tão::é:: tão, assim, que as pessoas QUEREM ficar nele, sabe? É um projeto tão, sei lá, assim, por que então não ser voluntário? Já que não tem a verba? É, que atualmente é:: está com essa ameaça, né? De talvez não ter verba para tocar o projeto.

**Maria:** Pois é. Então, já que as pessoas gostam tanto de participar do projeto por que não continuar como voluntário? Então, se tivesse essa proposta de continuar o PIBID como (...) **Pesq.:** Voluntariado? **Maria:** É, como voluntariado, eu acho que ele não continua porque muita gente pensa na bolsa. Porque eu acho que é hipocrisia a pessoa falar que não está nem aí com/ com a bolsa do PIBID e que ela atua no projeto por amor. Então, continua então, ué, como voluntária. (p. 52 – 2ª entrevista). **Pesq.:** E aí, nesse/nesse caso, você/você acredita que se o estágio cumprisse uma função semelhante a do PIBID não precisaria o Governo investir tantos milhões? **Maria:** Lógico, investir

tantos milhões pra quê? No caso, é::, igual eu falei, as partes beneficiadas são os professores da/das escolas públicas né? Que têm menos trabalho com o PIBID. Os bolsistas que estão ganhando uma grana, né, a mais, assim, uma bolsa porque muitos/muitos alunos, igual no meu caso mesmo, a gente não/ a gente não tinha renda praticamente nenhuma. (p. 60 – 2ª entrevista). **Pesq.:** Sim. Porque o próprio/o estágio supervisionado que deveria cumprir essa função do PIBID, na sua opinião? **Maria:** =por que receber essa bolsa? E por que o professor da escola pública receberia uma bolsa também? Só por deixar a gente é intervir na aula dele? Mas isso não é bom para ele também? Essa intervenção? Então por que ele receberia isso sendo que é uma coisa boa para todo mundo? (p. 67-68 – 2ª entrevista).

Maria, professora há pouco tempo, se distancia discursivamente do grupo o qual critica. Os efeitos de sentido de elementos como *gente*, *pessoa(s)*, *bolsistas* e *alunos* sugere um distanciamento e um efeito de indefinição de discurso que não menciona nomes, mas ao mesmo tempo, faz com que a pibidiana não se inclua neste grupo. Questiona a participação das pessoas que, no entender dela, não continuariam no projeto sem a bolsa como garantia de um compromisso estabelecido. Os participantes afirmam gostar muito de estar no projeto; no entanto, para Maria, esse é um discurso falacioso ao acreditar que eles não continuariam no PIBID como voluntários. Ao comentar sobre a questão do voluntariado, parece que eu acionei em Maria uma concepção do magistério pelo discurso missionário, talvez mostrando seu entendimento do magistério como um ato de amor. Seu dizer pode estar relacionado a uma interdiscursividade que, a meu ver, remete-se às origens históricas do magistério e a um discurso deste como sendo uma atividade mais vocacional e missionária do que profissional. Diferentemente dos colegas pibidianos, Maria parece não se apoiar no valor financeiro da bolsa como único incentivo para a sua formação profissional e ainda critica os outros que não fazem ou pensam como ela. Participar do PIBID como bolsista implica um custo que, para Maria, indica que os colegas pibidianos não querem pagar pelo esforço.

Nesta seção, mostrei algumas representações relativas à bolsa do PIBID que afetam os dizeres de alguns participantes, ora pelo riso ou pela vergonha de admitir o valor financeiro que ela possui, ora pela lógica capitalista, ora pelo discurso missionário. Com discursos que se contrapõem, as representações aqui expostas nos levam a pensar que estamos diante de sujeitos que marcam suas posições discursivas pelos diferentes efeitos de sentidos que produzem seus dizeres. As representações dos participantes são também construídas e imbricadas na relação com o Outro (ideológico): o sistema normatizador, as divisões dicotômicas, o próprio PIBID; além de termos

ligações a determinada interdiscursividade. O deslizamento de palavras e de expressões mostram posições discursivas diversas frente ao Programa. Conforme aponta o psicanalista Juan David Nasio ([1988]/1997, p. 116-117), em *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*, “o eu só se identifica seletivamente com as imagens em que se reconhece, quer dizer, com imagens pregnantas que, de perto ou de longe, evocam apaixonadamente a figura humana do outro, seu semelhante”; assim, os participantes de alguma forma se mostraram afetados por certas discursividades ao comporem suas representações a partir de determinadas imagens (e discursos).

Para a discussão teórica desses pontos, acionei as categorias teóricas sobre a lógica capitalista, o discurso vocacional do magistério, a noção de Outro (ideológico), o *phármakon* de Derrida ([1972]/2005), a representação e a identificação e o discurso capitalista.

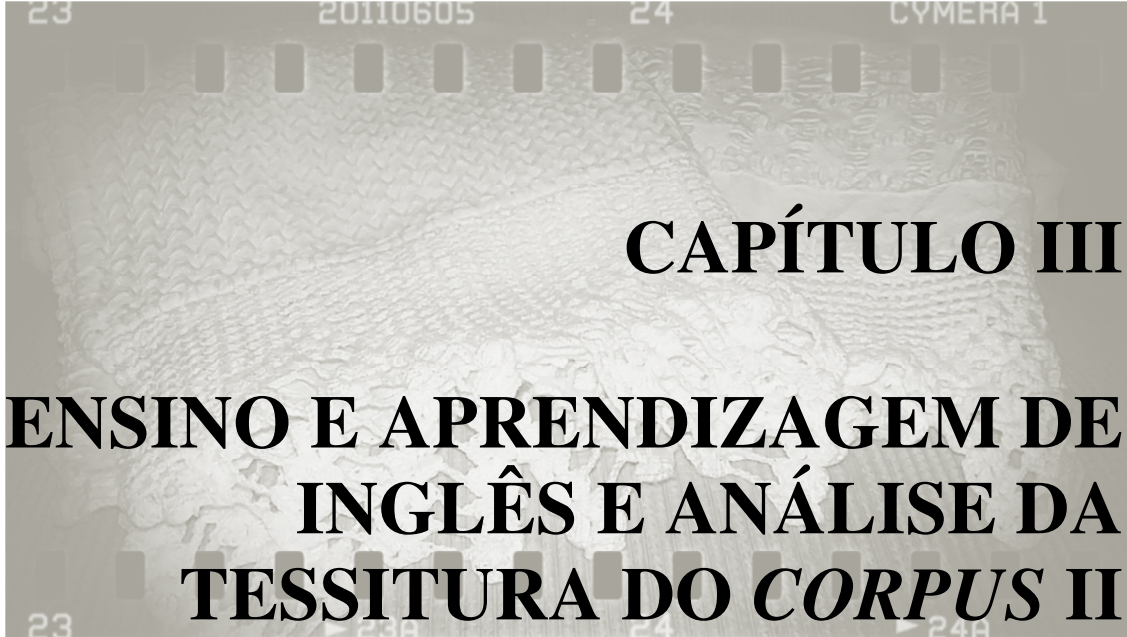
Neste capítulo, tive como objetivo específico mostrar algumas representações dos participantes que emergiram do *corpus* e que foram condensadas no *Eixo temático 1* intitulado – *As representações sobre o PIBID com seus dois subeixos: O PIBID e A bolsa do PIBID e o discurso vocacional do magistério*. O objetivo foi analisar os dizeres dos participantes em relação às representações construídas em torno do imaginário sobre o PIBID. Busquei evidenciar alguns recortes discursivos por suas regularidades e por características aproximativas para formar um determinado conjunto de representações. Procurei também apontar os efeitos de sentido que apontavam para as singularidades dos participantes. Busquei, com isso, mostrar os possíveis efeitos produzidos nos dizeres dos participantes em relação ao PIBID e ao subprojeto analisado. Ao organizar esse eixo de representações, tive como objetivo principal responder à seguinte pergunta de pesquisa: *i) quais são as representações dos participantes em relação ao PIBID e à sua participação no subprojeto?*. Procurei também ratificar a hipótese de pesquisa em relação à ocorrência de possíveis outros deslocamentos durante essa experiência que não são aqueles esperados pelo programa nacional do PIBID como, por exemplo, o fato de este ser considerado um auxiliar para o controle da disciplina em sala de aula, de ser um paliativo para os problemas na área de formação de professores, de reforçar a dicotomia teoria/prática e universidade/escola pública e de reger o engajamento de alguns pibidianos ao Programa pelo valor de uso e de mercadoria.

Por fim, pudemos observar que a configuração do PIBID não parece favorecer os deslocamentos subjetivos esperados pelo Programa, uma vez que ele é compreendido por alguns participantes, como no caso das professoras-supervisoras, como construído em bases tradicionais e hierárquicas e em termos dos tipos de papéis sociais que elas ali exercem. Já alguns pibidianos se mantiveram conectados ao discurso do magistério como vocacional e não se “desgrudaram” dessa interdiscursividade mesmo com a participação no PIBID. Outros alunos pibidianos demonstraram ter uma representação da participação de outros colegas por uma relação avessa a isso ao comentarem que eles se motivaram à participação no PIBID pelo dinheiro numa relação de agente/objeto, que é pautada pela ética do capitalista.

Para responder à pergunta e para tentar corroborar a hipótese, acionei categorias teóricas tais como, o conceito de identificação, de representação, do discurso do capitalista, da universidade, do mestre e dos elementos do discurso de Lacan. A genealogia foucaultiana ([1975]/2014), [1979]/2015) de poder com suas relações de poder/saber e a questão da hierarquia, da vigilância e de controle na sociedade nos forneceu um ponto de discussão filosófica, bem como as noções de *phármakon* de Derrida ([1972]/2005). Ainda na psicanálise, busquei subsídios nas noções de Outro (ideológico) e também daquilo que é da ordem do não-saber e que irrompe nos dizeres: os equívocos, o riso, o gaguejo e a vergonha. As condições de produção do discurso vocacional do magistério e as noções de impotência e de impossibilidade também foram caras para a análise, uma vez que nos mostra como os sujeitos podem ser afetados por interdiscursividades que levam à representação do magistério pela noção de competência como valor em contraposição àquilo que é considerado vocacional.

A meu ver, o deslocamento subjetivo poderia acontecer caso os participantes tivessem entendido o PIBID de modo outro e tivessem agido para além das funções de vigilância e controle e para além do valor da bolsa como bem de consumo. Possivelmente, se eles tivessem empreendido um movimento que os retirassem da posição discursiva a qual se apresentaram, eles teriam gerado pontos de resistência sobre o que foi instituído e, assim, eles teriam alterado suas representações sobre o Programa para dar lugar a outras representações. Caberia aqui justamente apontar que uma forma de resistência do aluno-pibidiano é não se conformar às regras que lhe são impostas nos Editais pelo abandono do PIBID, uma interpretação que aventamos pela análise dos comentários de Sam S. e de Leandro (RD25 e RD26, respectivamente).

No próximo capítulo, apresento a outra parte da análise do *corpus* da pesquisa e o aporte teórico que lhe dá suporte. Nesse capítulo, analiso através de gestos de interpretação o *Eixo temático 2*, que reúne as representações sobre o ensino e a aprendizagem de inglês pela (não-)identificação dos participantes da pesquisa com a LI. Analiso também o *Eixo temático 3*, cujas representações se referem a ser professor de inglês em escolas públicas e como os participantes veem o ensino de LI nesse contexto escolar.



23 20110605 24 CYMERA 1

# CAPÍTULO III

## ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS E ANÁLISE DA TESSITURA DO *CORPUS* II

23 23R 24 24R

*Língua-líguas-a-língua / a língua / trava / no contato com outra língua / áspera, dura / a língua / precisa ser acomodada / exercícios / oralidade / drills / repetição / com o tempo / a língua / destrava / amaciada / pelo contato com a outra língua / agora / quem trava / é a sua dona / poor woman / perdido no mundo da(s) língua(s) / e a a-língua / insiste / em irromper... / e de novo / a língua trava / no sobressalto / da língua primeira / porque ela insiste em se fazer / no entremeio de outra(s) língua(s) / será porque essa língua é minha pátria / mas se me reconheço / em seu berço / porque me causa / constrangimento / e me faz enrubescer / quando irrompe / inesperadamente / assim, sem querer / sons, ritmos, entonação / camea[r]ong, camarão, come along / o que fazer com sons que não (re)conheço / como não cair no “erro” da lalação / tal qual no outro poema / vejo-me partida / fragmentada / aturdida em mil pedaços / em cacos! / o corpo / já nem sei... / como não parecer *infans* / no meio da nova língua / o que me faz buscá-la / se já conheço o processo / doloroso / dolorido / ao mesmo tempo, delicioso / de me fazer em outra(s) língua(s) / porque insistir / em fazer com que / a(s) língua(s) faça(m) / corpo / no meu corpo-aprendiz / porque persistir na(s) língua(s) outra(s) / se tudo é / estranheza / vertigem / linguagem de / mundo sem fundo // língua / líguas / linguagem / a-língua.*

K.

21/04/2013

### **3. A ESPESSURA DOS FIOS TEÓRICOS E AS CORES DAS LINHAS DOS DISPOSITIVOS ANALÍTICOS SÃO ESCOLHIDAS PELA PESQUISADORA-TECELÃ**

*Ela é, em si mesma, um tecido de malhas abertas e com textura muito delicada, muito bonita. Os fios entrelaçados vão formando desenhos.* D. Maria Angélica Fonseca dos Reis, bordadeira de Jequitinhonha/MG. (SEBRAE, 2006, p. 111).

Nas seções deste capítulo, abordo conceitos centrais que envolvem algumas categorias teóricas escolhidas. Tal qual no Capítulo 2, optei por trabalhar com as categorias teóricas junto à análise dos recortes discursivos por acreditar que isso facilitaria a leitura e o entendimento do leitor em relação à proposta de pesquisa.

#### **3.1. AS AGULHAS DA PESQUISADORA-TECELÃ ENCHEM O TECIDO INVESTIGATIVO DE FIOS E DE CORES**

*O richiliê não é difícil. É também chamado de ponto vazado. Mas, bordar é uma questão de prática e atenção. Deve-se cobrir todo o traçado do desenho feito no pano com um enchimento feito de pontos de alinhavo, tudo bem juntinho. Deve-se usar a linha de seis fios ou linha de cerzir.* D. Maria Angélica Fonseca dos Reis, bordadeira de Jequitinhonha/MG. (SEBRAE, 2006, p. 115).

Neste capítulo, apresento recortes discursivos que compõem a segunda parte da análise do *corpus* da pesquisa. Nesta segunda parte, o *corpus* foi organizado segundo dois conjuntos de representações. Primeiramente, apresento o *Eixo temático 2* com a finalidade de responder às seguintes perguntas: *i) quais são as representações dos participantes em relação à LI?* Para o *Eixo temático 3*, objetivei responder às perguntas de pesquisa: *i) quais são as representações dos participantes em relação aos professores de inglês de escolas públicas?; ii) a partir da experiência no PIBID, os participantes passam a falar e a agir de um lugar outro em relação às representações que possuíam?; iii) o PIBID favoreceu deslocamentos subjetivos?; iv) quais são os indícios dessa ocorrência?* A partir desse trabalho de análise, procuro corroborar a hipótese da investigação em relação a ter havido um deslocamento subjetivo (e possíveis outros deslocamentos diferentes daqueles esperados no Projeto nacional) ocorrido com a participação no PIBID.

Para empreender esse movimento, organizei os recortes discursivos segundo regularidades em torno das seguintes representações: No *Eixo temático 2*, agrupei as representações sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, cujo subeixo apresenta as relações de identificação dos participantes com a língua inglesa. No *Eixo temático 3*, organizei as representações dos participantes sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI nas escolas públicas. Este eixo temático foi subdividido em dois subeixos que condensam as representações deles sobre o professor de inglês como um mestre potentado<sup>50</sup> e sobre a visão que eles possuem (e possuíam) do ensino de línguas nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID.

Sendo assim, apresento, a seguir, a segunda parte de sessão de análise do *corpus*, a saber, as representações do *Eixo temático 2* e do *Eixo temático 3*.

---

<sup>50</sup> O termo *potentado* foi retirado do livro de Marcelo Ricardo Pereira, Bárbara Paulino e Raquel Franco (2011) intitulado: *Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma*. A definição do termo será dada na próxima seção de representações. Ver definição do termo na página 123.

### **3.2. O TRABALHO DA PESQUISADORA-TECELÃ É NOVAMENTE ENTREGUE À ANALISTA-TECELÃ: a interpretação da segunda parte do *corpus***

*Quando chegar uma “barrete”, passa-se a linha para a outra extremidade da mesma. Aí damos um pequeno ponto no tecido e, voltando para o lugar anterior, continua o alinhavo. [...] D. Maria Angélica Fonseca dos Reis, bordadeira de Jequitinhonha/MG. (SEBRAE, 2006, p. 115).*

#### **3.2.1. Puxando outros fios para entremear o bordado e dar sustentação à trama**

##### **3.2.1.1. As representações sobre o ensino e a aprendizagem de inglês**

*Palavras / As palavras vazam / saem pelos meus poros / saltam aos meus olhos / saem da minha boca / e das bocas que se ausentam / me desamparam logo as pronuncio / e também desamparam aqueles que as pronunciam / as palavras, elas falam / não obstante, elas me escapam / escorrem / de minha boca e de bocas nuas / de nossas bocas cruas / que se escancaram / as palavras, elas calam / mesmo assim, elas me espreitam / se esgueiram sorrateiras / e, quando menos espero, elas vazam.*

K.

21/02/2013

##### **3.2.1.1.1. A relação de identificação com a língua inglesa**

Apresento nessa seção, algumas representações que emergiram do *corpus* e que foram reunidas no *Eixo temático 2*, denominado *As representações sobre o ensino e a aprendizagem em inglês*, tendo como foco o conjunto de representações intitulado *As relações de identificação com a língua inglesa*. Pela análise das representações, a maioria dos pibidianos e uma das professoras-supervisoras descreveu seu processo de aprendizagem de inglês como algo traumático e doloroso. Para alguns, a aprendizagem da língua soava estranha e, talvez por isso, não fizesse nenhum sentido para eles e lhes trouxesse grande sofrimento. Pelas regularidades em suas representações, parece que eles não conseguiram estabelecer uma identificação com a língua porque esta se mostrou como algo novo e diverso da língua materna (LM) e, assim, eles possivelmente se sentiam ameaçados por algo da ordem do real ou do impossível de se apreender, como reforça Christine Revuz (1998)<sup>51</sup>. Baseada na visão psicanalítica, poderíamos dizer que, nessas representações, há indícios de que os pibidianos permaneceram

---

<sup>51</sup> O trabalho teórico consultado de Christine Revuz compõe-se da seguinte obra: *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio* (1998).

circunscritos na ordem do gozo<sup>52</sup>. Neste caso, podemos apontar os dois modos de gozo lacaniano: o gozo masculino ou fálico e o gozo feminino ou suplementar. Neves e Oliveira (2015) fazem uso do termo mortificante para o gozo fálico e vivificante para o gozo feminino<sup>53</sup>.

Nesse íterim, é importante pontuarmos a conceituação de gozo lacaniano. O gozo é definido por Freud em *A pulsão e suas vicissitudes* ([1915]/1996) e em *Além do princípio do prazer* ([1920]/1996) com a palavra *Genuss*, ligando-o ao significado de horror ou ao júbilo mórbido e ao conceito de pulsão de morte. A pulsão de morte, por sua vez, se liga a Tântatos<sup>54</sup> – o deus da morte na mitologia grega. Tântatos era temido pelos mortais, pois servia à Hades, deus dos infernos. Sua função era levar súditos para Hades. A pulsão de morte se liga ao que está inacessível ao conhecimento e ao sentido de desligamento da vida. Patrick Valas (2001) afirma que Freud não criou o conceito de gozo, mas foi ele quem abriu o campo para que Lacan o conceituasse mais tarde, referindo-se à compulsão à repetição, a algo que extrapola o domínio do prazer e que Freud, então, chama de pulsão. Valas (p. 07) complementa dizendo que “o prazer e o gozo não pertencem ao mesmo registro”. O gozo funciona sempre como excesso (de prazer, dor ou sofrimento) e o prazer como uma barreira ao gozo.

O gozo é o nome dado por Lacan ([1964]/2008), no *O Seminário, livro 11*, à satisfação da pulsão. Freud fala em pulsão e Lacan fala em gozo a partir da releitura de Freud. Lacan desenvolve essa noção ao longo de toda a sua obra. O conceito de pulsão de morte começa a ser elaborado por Freud em algumas de suas obras (em *Além do princípio do prazer* ([1920]/1996), *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), *Os instintos e suas vicissitudes* ([1915]/1996) e em *As pulsões e destinos de pulsão*, por exemplo) e, como ele mesmo comenta em *O mal-estar na cultura* ([1921]/2012) e em *Além do princípio do prazer* ([1920]/1996), isso é feito, primeiramente, de forma especulativa e ligada ao conceito de instintivo e de conservação da vida orgânica; ambos ligados a um caráter biológico. Em *Além do princípio do prazer* ([1920]/1996), Freud começa a delinear a questão das pulsões através da questão dos impulsos e do

---

<sup>52</sup> No *O Seminário, livro 20*, Lacan ([1972-1973]/1985) apresentada a conceituação de gozo fálico (ou masculino) e de gozo suplementar (ou feminino).

<sup>53</sup> Em outro trabalho, Oliveira (2014, p. 16) comenta que os termos mortificante e vivificante foram utilizados nas aulas que ela frequentou do curso *on-line* de psicanálise do Instituto de Psicanálise Lacaniano (IPLA), durante os anos de 2012 e 2013. Também farei uso dos dois termos ao me referir ao gozo fálico ou o gozo suplementar quando analiso as representações relacionadas à aprendizagem da língua inglesa.

<sup>54</sup> Consultado em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGTanato.html>, em 18/01/2016.

caráter conservador da vida. Para ele, ao mesmo tempo, deveria haver algum outro instinto/impulso<sup>1</sup> (em *O mal-estar na cultura* ([1921]/2012), Freud utiliza o termo impulso ao invés de instinto) além desses dois primeiros, que tensionava as ações de conservação e desenvolvimento dos organismos vivos e que buscava trazê-los a um estado, denominado por Freud de primevo e inorgânico, que era o instinto de morte – a pulsão de morte.

Freud tenta explicar esse instinto de morte como algo que se operava dentro do organismo visto ter ligação com o caráter biológico. Para Freud, o movimento de conservação de uma espécie e da multiplicação e amalgamento de substâncias viventes em unidades cada vez maiores servem ao princípio de conservação e de vida e nos aproxima da função de Eros e do conceito de pulsão de vida. Por outro lado, ele tece a concepção de que algo oposto acontece que, um impulso oposto ao primeiro, levava os organismos viventes a uma tendência de se reduzirem e tornarem-se unidades cada vez menores, até que chegassem a um estado inorgânico, primordial. Essa segunda concepção serve ao conceito de pulsão de morte, visto que algo particular acontece e que se transborda no interior do organismo em forma de autodestruição. Quando essa pulsão se volta para o exterior, ela é expressa em agressividade, dominação e destrutividade, em uma luta entre Eros (que nos traz o princípio do prazer e da libido – a pulsão de vida, de sobrevivência e de ruído) e Tânatos (a negação, a destruição – a pulsão de morte, de aniquilação, de mudez e de silêncio). A pulsão de morte precisa estar, de certo modo, enlaçada por Eros, senão se torna indizível, ou seja, torna-se muda, silenciosa. Na perspectiva psicanalítica freudiana, o gozo significa uma descarga energética do sistema psíquico do sujeito. Essa descarga é criada pela ocorrência de uma tensão máxima, que gera destruição, sendo assim, contrária à pulsão de vida. O gozo significa também desfrutar de algo sem limites, sem sentimentos de culpa ou de responsabilidade. Nessa concepção, o gozo se contrapõe ao desejo, pois ele está ligado à força destruidora da pulsão de morte e da repetição, ao passo que o desejo se liga à força criadora e criativa da pulsão de vida. O desejo funciona como uma energia criadora, pois ao marcar sua falta, ele (o desejo) pode impulsionar o sujeito à transformação e à possibilidade de promover sua própria singularidade.

No *O Seminário, livro 20*, Lacan ([1972-1973]/1985) primeiramente pontua o gozo pela ordem jurídica: o usufruto – o direito de usufruir de um bem pertencente a terceiros, como uma herança, por exemplo, sem, no entanto, enxovalhá-lo, isto é, sem

usá-lo sem medidas. O termo gozo se liga à preposição *de* e torna-se intransitivo: gozar de alguma coisa. O gozo para a psicanálise tem outra dimensão. Nesse mesmo *Seminário*, Lacan ([1972-1973]/1985) delimita seu conceito de modo mais psicanalítico que seria gozo como satisfação da pulsão e como sinônimo de Um. O Um que é indivisível, de não-totalidade, indiciando, portanto, algo impossível de ser atingido. Isto leva à repetição, pois não há como atingir plenamente a uma satisfação, o que seria atingir a pulsão de morte que, como vimos, é destruidora e desligadora da vida.

Lacan ([1972-1973]/1985, p. 36) também cita que “o significante se situa no nível da substância gozante” e que “o significante é aquilo que faz alto ao gozo”<sup>55</sup>. Como o significante é algo visto por Lacan como representando o sujeito para outro significante e este faz barreira ao gozo, podemos destacar que o gozo confere uma singularidade própria a cada sujeito. No *O Seminário, livro 20*, Lacan ([1972-1973]/1985) fala que o gozo fálico ou de gozo suplementar nada tem a ver com o gênero sexual dos sujeitos e sim com a questão da estruturação em torno do modo como se dá a satisfação de seu gozo, isto é, a posição distinta de um e de outro. O gozo feminino é considerado por ele como suplementar, da ordem do não-todo quando se situa na função fálica, que é da ordem do universal. Enquanto o gozo masculino se circunscreve pela função fálica, isto é, sob o domínio do significante, o gozo feminino vai para além do registro do simbólico, por isso de ele ser suplementar. O gozo feminino está sempre para além do falo, diz o psicanalista (p. 100); ele será sempre “mais, ainda” (p. 162).

Segundo Neves e Oliveira (2015, p. 268), uma pessoa que está circunscrita ao gozo fálico está sempre assujeitada a um significante mestre ( $S_1$ ) que a comanda e que serve de limite para ela. As pesquisadoras nos dão o exemplo de assujeitamento a um significante mestre: um professor que se atém a um bom planejamento para sua aula e que crê que esta irá funcionar bem devido a este planejamento idealizado. No entanto, ao utilizar um plano de aula que foi idealizado como perfeito, o professor não considera as contingências e o inesperado próprios a todo contexto escolar. Já o que viria a circunscrever o gozo feminino para esse professor seria o *mais ainda*, ou seja, seria “algo além, algo que possibilitaria que ele lidasse com a contingência da prática” (p. 268).

---

<sup>55</sup> A citação de Lacan ([1972-1973]/1985, p. 36) nesse trecho de *O Seminário, livro 20*, que menciona que “o significante é aquilo que faz alto ao gozo” é uma tradução para o Português e, nesse caso, o entendimento de “fazer alto” aqui se refere à fazer barreira, ou seja, se refere ao significante funcionar como castração.

Por outro lado, outros participantes da pesquisa relataram uma experiência de aprendizagem prazerosa e de encantamento com a LI, ao ponto de eles se tornarem aprendizes proficientes. Pelos relatos, eles possuíam uma forte identificação com o idioma e uma possível relação com o Outro (estrangeiro) que denota um forte desejo pela aprendizagem. Alguns deles estabeleceram uma relação tão próxima com a língua que, em seu imaginário, esta se confunde com sua identidade e se torna parte deles. Esses fatores são importantes porque, para a psicanálise, o mundo é feito, sobremaneira, de imagens (e não de seres e de coisas) às quais o sujeito se identifica ou não. De igual maneira, o mundo é perpassado por situações (do Real)<sup>56</sup> que escapam a esse imaginário e escapam ao mundo simbólico (da linguagem). Na análise do *corpus*, poderíamos inferir que esses participantes se mostraram mais atrelados à ordem do gozo vivificante, que os impulsionou à aprendizagem.

Para iniciar a análise neste capítulo, trago recortes discursivos cujas regularidades indicam representações em torno da aprendizagem traumática e conflituosa da língua. Os pibidianos respondem à seguinte pergunta: *Como foi seu primeiro contato com a língua inglesa? Você se lembra?* Ao responderem a esta pergunta, eles tecem uma rede de sentidos por marcas discursivas entrelaçadas por palavras marcantes, tais como, *medo, frustração, estranho, indiferente, não faz sentido*. Podemos pensar que no caso desses pibidianos, eles criam um bloqueio com a língua porque eles se deparam com uma língua estranha. Isso evidencia a dificuldade de eles falarem e de eles se inscreverem em uma discursividade outra. Ocorre, possivelmente, um desconforto, uma insegurança porque com a aprendizagem “se esboça o deslocamento do real e da língua” em um embate entre a LI e a LM, como nos sugere Revuz (1998, p. 223). A língua materna, ilusoriamente, se apresenta como a zona de conforto do sujeito, que lhe permite pensar em unidade, em ser uno, completo: o aprendiz é capaz de dominá-la. A língua materna é, ilusoriamente, a sua morada e faz o sujeito se sentir em casa; este tem a sensação de que é o dono, o senhor da língua. Já com a língua estrangeira (LE), eles criam outra representação. Vejamos:

**RD30 – Entr.:****Pedro (Pibid.):**

---

<sup>56</sup> No *O Seminário, livro 11*, o Real é visto por Lacan ([1964]/2008) como sendo da ordem do impossível, algo difícil de ser expressado pela linguagem, de ser simbolizado – é da ordem do não-sentido. O Real precede a linguagem, ele está antes ou para além das palavras.

**Pesq.:** É:: e como foi esse seu primeiro contato com a língua inglesa, LÁ na 5ª série? Você se lembra? **Pedro:** Me lembro muito bem, foi muito estranho. É não fazia sentido para mim. As atividades eram difíceis. E eu acho que até a idade também influenciava muito. Muito jovem de não ver sentido no inglês naquela época. Eu acho que o inglês, por muito tempo, ele foi indiferente. (p. 02).

Vemos que Pedro enfrenta a aprendizagem inicial pela expressão de palavras, como: *estranho, sem sentido e indiferente*. Em relação ao adjetivo *indiferente*, penso que esta seria a fórmula encontrada por ele para se proteger do risco que a nova aprendizagem lhe traria. A posição assumida em não dar sentido à aprendizagem diminui o sentimento de desprazer que esta poderia lhe proporcionar. O desprazer é tido por Freud ([1920]/1996) em, *Além do princípio do prazer*, como um aumento na quantidade de excitação que o sujeito pode ter e, nesse caso, tenta-se evitá-la por esta ter uma carga emocional negativa e forte. No próximo recorte, pergunto a Pedro se o sentimento de indiferença e a dificuldade com a língua não o fez desgostar do inglês e ele responde o seguinte:

**RD31 – Entr.:**

**Pedro (Pibid.):**

**Pesq.:** Mas isso te fez desgostar do inglês ou ficou/ não fez grande diferença em relação a gostar da língua ou não? **Pedro:** Eu acho que o inglês, por muito tempo, ele foi indiferente. É::, mas NO MEU CASO, o interesse por inglês, ele/ ele se dá em torno de, quando eu tinha quinze anos de idade, por causa da relação com a música que eu começava, até então, a ouvir música americana: *blues, rock*. Então, o inglês teve muita influência, começou a ter influência por causa da música americana. **Pesq.:** E aí, nesse contato, com a música né, você já tinha curiosidade de saber o que a letra dizia ou era tocar (...) **Pedro:** Sim, sim. Eu acho que na/ a primeira questão é QUERER saber o que está escrito nas letras ou o que a música fala. A música quando você, quando aquela música que você gosta muito do RITMO, da melodia, aí você quer saber o que a letra diz. Então acho que a primeira necessidade de saber inglês foi essa. (p. 03).

A aprendizagem de uma língua estrangeira é referida por Bertoldo (2003) como o encontro/confronto do aprendiz com a língua, o que pode acarretar mexidas em suas filiações identitárias e em sua subjetividade, que nem sempre são tomadas pelo sujeito como positivas. No caso de alguns aprendizes-pibidianos, inicialmente a aprendizagem se tornou um investimento forte (REVUZ, 1998) que, no entanto, não produziu efeito de boa sensação; pelo contrário, apre(e)nder a língua outra se colocou como confrontar algo que trouxe estranheza e dificuldade em fazer sentido como, por exemplo, nas atividades classificadas como difíceis por Pedro, no RD31: essas atividades não

passaram pelo seu corpo. Como ressalta Coracini (2007, p. 09), a aprendizagem de uma LE sempre faz corpo no corpo (do) aprendiz, (re)velando marcas indelévels em sua subjetividade. Daí acontece o que Coracini (2010, p. 43) nomeia: “a língua-cultura do outro não passa pelo corpo, não se faz corpo” no corpo-aprendiz. Temos, então, a posição de indiferença de Pedro.

No período da adolescência, Pedro nos mostra que a música em inglês, o *blues*, o *rock*, lhe interessaram e lhe possibilitaram gostar da língua inglesa, buscando daí compreendê-la: Pedro se vê envolto com o gostar do inglês pela música. Há, então, a ocorrência da “felicidade de ouvir” – termo sustentado por Claudete Ghiraldelo (2011), para demonstrar esse sentimento que um sujeito tem ao ouvir algo, seja na LE, seja na LM. A linguista aplicada evidencia que há “‘felicidade de ouvir’ quando o sujeito sente grande satisfação e prazer ao ouvir um certo dizer; o que ouve lhe faz eco no seu inconsciente. A felicidade do ouvir tanto pode ser na LM como em uma LE, ainda que o sujeito não a compreenda” (p. 107).

Já Sandra admite sentir medo por estranhar a LI e, logo após, ela invoca o lúdico como uma forma de amenizar esse medo. O uso de atividades lúdicas para Tavares (2010) é uma das características propostas pela abordagem comunicativa, como uma maneira de facilitar o aprendizado do aluno, sendo dessa forma, calcadas no princípio do prazer freudiano, conforme entendemos pela via da psicanálise. Nos dizeres de Tavares (2010, p. 215), ao falar sobre o lúdico e apoiando-se nos dizeres de Coracini (2007, p. 152), ela alega que ele (o lúdico) propicia um “agir sedutor (...) que pode incidir na desconstrução do “monstro”, estranhamente familiar, que a língua estrangeira pode representar”. O lúdico que possibilita tirar o medo que Sandra possuía com a coisa estranha chamada língua estrangeira, assim como veremos mais adiante no recorte discursivo de Leandro que se refere ao medo da aprendizagem por causa da avaliação.

### **RD32 – Entr.:**

#### **Sandra (Pibid.):**

**Pesq.:** E por que você acha que/ que passou a gostar do idioma?/ Além do que você comentou da/ de perceber que conseguia produzir na fala, né? **Sandra:** Não tinha jogos, não tinha nada de lúdico nas aulas de língua inglesa e aqui na faculdade já tem. (p. 06). Ah é a questão de como ele é ensinado porque eu também não estou falando que TODAS as disciplinas foram é produtivas, né? Porque a gente não (...), mas pelo menos umas a grande maioria que eu fiz assim trouxe essa questão do lú::dico, sabe? Acho que vai tirando você/ a gente chega com um certo medo por ser uma coisa estranha, né? [Uma língua estrangeira, né? = [...] =então a questão de trazer o lú::dico muitas vezes te

incentiva mesmo, às vezes você sabe que tá/ pede para ler um texto, mas não fica te parando toda hora, sabe? Deixa você um pouco à vontade assim entre aspas. Eu acho que isso é:./ acho que isso [contribui muito= [...] =para você passar a gostar da língua. (p. 11).

É importante notar no recorte discursivo de Sandra a vacilação que, primeiramente, aponta o lúdico como uma maneira positiva de amenizar o estranhamento da língua. Contudo, logo em seguida, Sandra se utiliza da expressão *assim entre aspas*, efeito talvez do fato de que ela se apropria discursivamente (porém, de forma vacilante) da visão das teorias já aprendidas na licenciatura. Vale lembrar que, no período da entrevista em 2014, Sandra já estava cursando Letras Port./Inglês e isso parece ter influenciado seu dizer. Porém, ao mesmo tempo, se evidencia a vacilação de um sujeito que estava se apoiando em um mundo de referências estáveis – o mesmo sujeito pragmático de Pêcheux ([1988]/2012) em, *O discurso: estrutura ou acontecimento*, que não deixa as balanças de medições inclinar entre o mundo semanticamente normal e o mundo do real da língua<sup>57</sup>. Pelo uso da expressão *assim entre aspas*, podemos entender que Sandra revela o que Authier-Revuz (1998, p. 118) comenta sobre o uso da expressão como uma não-coincidência em seu dizer referente à distância imprimida entre a palavra e a coisa: o lúdico e o medo da língua estranh(a)geira. É o real da língua (de Lacan) (ir)rompendo (em) sua (in)certeza sobre a eficácia do lúdico. Aqui também podemos fazer alusão à metáfora da tecelã: o richiliê, um tipo de bordado com ponto vazado. A beleza do richiliê está justamente no efeito vazado da trama e nos pontos de alinhavo e no barrete que funciona como um anteparo na trama vazada e que deve ser preenchida com pontos de alinhavo. O real da língua sempre irrompe e faz sacudir a ilusória estabilidade e certeza do sujeito. A expressão *Assim entre aspas* funciona como um significante que não tampona o real do inconsciente e expõe a porosidade da língua expressa por Sandra em seu dizer, tal qual na trama do richiliê.

Ainda com referência aos recortes RD30, RD31 e RD32, recorro a Freud ([1920]/1996) em, *Além do princípio do prazer* para tecer comentários sobre o

---

<sup>57</sup> Pêcheux (2012, p. 23) sustenta sua teoria na relação do real da língua e da história, que se conectam ao real do sujeito. Nesse sentido, o teórico busca o conceito de real da psicanálise para explicar o impossível de se dizer tudo na língua. O real da história é explicado pelas contingências de fatos e pelas determinações históricas e ideológicas, que irão constituir as condições materiais de produção que farão determinado acontecimento discursivo acontecer e, literalmente, irromper e explodir em sentidos vários: é o “*on a gagné*” da esquerda francesa. Isso faz com que se produzam várias produções discursivas a partir de um determinado enunciado.

sentimento de medo e pânico dos pibidianos. O psicanalista distingue os termos angústia<sup>58</sup>, medo e susto. A angústia é um estado de prontidão do sujeito para algo que ele acha ameaçador ou que envolva perigo, mesmo que este seja desconhecido. A angústia se faz como um sentimento difuso visto não ter, por vezes, um objeto fisicamente definido, mas é inconscientemente provocada pela sensação de perigo que é mais uma sensação interna que externa. Para o psicanalista, a angústia é uma forma que o sujeito encontra de se proteger contra o susto, que é algo inesperado. O medo já ocorre por algo mais ameaçador. Ele tem um objeto definido, que não pode ser totalmente ignorado. Sól (2013, p. 144), a partir de estudos psicanalíticos, acrescenta que, para Freud, “a angústia é um sinal de desprazer”. Já para Lacan, ele revela que só há desejo se houver angústia. E esta aponta para a falta.

Apresento a seguir outros recortes discursivos, RD33, RD34, RD35 e RD36, nesses recortes podemos notar essa recorrência do medo, do pânico e do pavor com a aprendizagem da LI. A LM, apesar de ser a língua da interdição, dá ilusoriamente a sensação de segurança e de conforto para o aprendiz iniciante – o princípio do prazer citado por Freud ([1920]/1996) em, *Além do princípio do prazer*. A LM se faz como algo essencial para evitar riscos para sua segurança ontológica – o medo, o susto, a insegurança, o pânico, por exemplo, citados abaixo por Helena e por Maria.

**RD33 – Entr.:**

**Helena (Pibid.):**

**Pesq.:** É:: e como / como que foi esse primeiro contato com o inglês na faculdade? Você comentou da 5ª série e na faculdade? **Helena:** Foi:: sim, na faculdade eu tive MUI/ MUITO problema mesmo. Assim, eu /eu lembro a primeira aula da disciplina X que eu estranhei DEMAIS, é:: porque o professor começou a falar em inglês e eu apenas com o verbo *To be* de formação (risos). Aí, é:: eu fi/fiquei muito assustada com medo de não conseguir passar. (p. 03). Eu acho que é mais insegurança, porque não sei. Com certeza, eu ainda tenho bastante insegurança, MAS, em vista do que era antes, já está BEM melhor (p. 06-07).

**RD34 – Entr.:**

**Maria (Pibid.):**

**Pesq.:** Aí como que você é lidou com essas sensações e emoções, sabe, de/de/que não foram tão boas, né?! **Maria:** É:: mas ao mesmo tempo eu tinha era MEDO de ir para

<sup>58</sup> Na obra consultada, da Editora Imago (1996), a tradução foi feita do alemão (*Jenseits des Lustprinzips*, 1940) para o inglês (*Beyond the Pleasure Principle*, 1950) e deste para o português (*Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*, vol. XVIII, 1925-1926). Gostaria de salientar que nesse volume, o termo traduzido foi *ansiedade*, mas conforme verifiquei, Freud trata do termo *angústia* em seus trabalhos teóricos. Por isso, optei pelo segundo termo.

aula. E, as matérias de inglês, eu já, NOSSA, eu tinha PÂNICO. Eu fiquei/ comecei a ficar com PÂNICO da/da matéria! (p. 20-21 – 1ª entrevista).

No caso de Helena e de Maria (nos RDs acima) e no caso de Leandro (logo abaixo), podemos pensar em algo que está imbricado à aprendizagem da língua como alvo de pânico e de estranhamento: a questão da avaliação, da disciplina curricular e da nota como parte do que é entendido como caracterizadores de uma matéria. Além disso, podemos nos referir a esse estranhamento por uma oposição à atração que os alunos poderiam ter pela língua inglesa, visto que eles não desistem da aprendizagem: esta (a aprendizagem) parece atrair/espantar e atrair/repelir.

Neves (2002) comenta que, no momento da avaliação, conforme os critérios adotados para apreender fluência, pronúncia ou *accuracy*, o fracasso ou sucesso do aluno é mensurado e pode ser congelado numa nota que define se o sujeito passa ou não na disciplina. A avaliação também é motivo de medo: a nota, o instrumento no qual o aluno será classificado como proficiente (ou não) é um perigo real para ele, pois o coloca à mercê do Outro avaliador. A língua inglesa para eles leva, então, ao medo, ao pavor, à angústia e ao susto, pois implica, além da estranheza, o seu enquadramento como uma matéria passível de avaliação. O medo do insucesso pode ficar marcado pelas notas baixas. Vejamos o que diz Leandro sobre seu medo na aprendizagem do inglês:

**RD35 – Entr.:**

**Leandro (Pibid.):**

**Pesq.:** É:, então, aí a partir desses sete anos você acha que você despertou um pouco para/ para essa coisa do gostar do inglês por esse (...) **Leandro (Pibid.):** Tanto que, tipo o inglês, quando eu fui para 5ª série, eu tinha medo das aulas de inglês, porque eu lembro que meus irmãos, eles nunca foram muito fãs de inglês e eles passavam aperto. Aí na, aí quando eu cheguei na 5ª série, a professora era bem:: rígida, e eu estudava TODOS os dias. Tudo que eu estudava inglês na escola, eu estudava em casa; chegava, brincava de escolinha, aí eu ficava dando aula. Tanto que eu passei, tirei total no bimestre, 1º bimestre, porque eu estudei muito inglês para, porque eu tinha MEDO e tipo, eu queria aprender, mas eu tinha medo de tirar nota ruim aí, desde então eu quis/ como o 1º semestre de inglês eu tive nota boa eu quis ir mantendo para não/ não cair o nível. [...] Aí na 5ª série foi um pouco de medo que eu tive, por isso que eu fiquei assustado com o que que seria o inglês, como seria aprender uma nova língua (...) [...] Dificuldade. É, eu falei assim: “Então, nossa (...)”, foi aquele medo, aquele pavor que eu tive, mas nem por isso eu parei, porque foi o que/ o que envolveu para eu querer aprender, porque eu ficava com medo de tirar nota ruim. (p. 16).

No recorte a seguir, Maria também nos fala de seu pânico e de como sua aprendizagem de inglês se evidencia como um grande conflito que a faz inclusive literalmente cair – é possível que aprender inglês para ela se assemelhe a uma queda por ela não ter ainda nenhuma base na língua.

**RD36 – Entr.:**

**Maria (Pibid.):**

**Pesq.:** E agora no Curso de Letras da/da Federal? O que você espera ou esperava que/que acontecesse né? Ali no curso, e que bateu com as suas expectativas e não bateu? **Maria:** É/ eu acho que eu teria que ter entrado para o Curso de Letras com uma base legal de inglês, só que o que que aconteceu? **Eu::** não me ATENTEI para/para isso e acabei descuidando, né, do/do inglês; é:: e entrei, quando eu fiz a /a Transição, entrei para o / para o curso de inglês sem saber praticamente nada. **E::** o que que aconteceu também? Eu usei as disciplinas que eu tinha feito de inglês na ((nome da faculdade particular em que cursou Letras antes)), que foi::, acho que foi Inglês A e B, só, porque, como eu fazia só Letras Português, tinha pouco inglês. Então, eu usei essas duas disciplinas para ser dispensada do Inglês A e B da Federal. Então, eu caí direto no Inglês C. **É::** eu me sentia um “*E.T.*” na sala de aula, para falar a verdade. Porque todo mundo tinha base de inglês, todo mundo sabia falar pelo menos alguma coisa, assim e tal. E eu desde o ensino médio, aliás, desde a ((nome da faculdade particular)), é:: não tinha contato com a língua mais. [...] E, as matérias de inglês, eu já, NOSSA, eu tinha PÂNICO. Eu fiquei/ comecei a ficar com PÂNICO da/da matéria! Aí, o que que aconteceu? Aí teve uma época que eu falei assim: “Ah eu/eu não sei o que que eu vou fazer. Eu vou continuar no curso, mas eu não queria fazer mais as matérias de inglês, já pensava em fazer só as de português, entrar para um curso tipo o ((nome de cursos de idiomas)), e só depois que tivesse “fera”, sabe?! Falando fluente, voltasse para a faculdade e fa/ fizesse todas aquelas outras que tinham ficado para trás de inglês. (p. 19-21 – 1ª entrevista).

Não tendo base, não tendo sustentação, sua aprendizagem se faz pelo contato-confronto (BERTOLDO, 2003) com a língua, trazendo sentimentos difíceis de serem confrontados: medo e pânico – o mal estar na aprendizagem que, inclusive, a faz acreditar que somente sendo “fera” ela conseguiria um conforto na língua – isto é, a fluência igual a de seus colegas de classe. Ser “fera” seria uma forma de deixar de ser uma aprendiz de língua não-tão-bem-sucedida-assim em comparação aos seus colegas. Em sua representação da aprendizagem de inglês, podemos inferir que ela vê o curso de idiomas como um espaço onde ela teria uma maior flexibilidade no que se refere às avaliações e ao modo de aprender e esse seria um espaço onde ela não teria tanto medo. Talvez pudéssemos aqui trazer o entendimento de que no curso de idiomas não haveria a presença do Outro universitário observando a proficiência deficitária que ela apresenta sob o nome de “falta de base”. Ao declarar que se sentia um “*E.T.*”, Maria nos mostra

como a língua inglesa a faz se deslocar para outro lugar: o lugar do desconhecido, do desconhecimento, do impossível de se alcançar – esse lugar da língua estrangeira que está fora de seu lugar, fora da terra – *extra terrestrial*. Inclusive, um lugar habitado por *aliens* – estranhos seres figurados como medonhos em nosso entendimento e que nos “abduzem”, nos fagocitam a fim de nos dominar e dominar nosso território. A língua estranha, *alien*, que está fora de seu corpo de aprendiz. Com isso, Maria possivelmente não consiga estabelecer uma relação de identificação com a língua estrangeira, visto se sentir um *alien* diante da LI.

**RD37 – Entr.:**

**Helena (Pibid.):**

**Pesq.:** E você gostava do idioma quando começou a aprender na/ no colégio? Lá na 5ª série? **Helena:** Eu GOSTAVA, mas eu / eu tinha assim:: um estranhamento MUITO GRANDE mesmo. Eu não sei explicar o que era, mas quando eu via assim é:: uma palavra, ela não PARECIA uma palavra ela pareci/ uma palavra em inglês, ela parecia uma outra coisa assim, sabe?! Totalmente diferente. Eu não conseguia é:: associar aquela/aquela palavra assim [...] com alguma coisa. (p. 07-08).

Uma associação que podemos evocar no recorte discursivo acima é a coincidência das palavras e das coisas de Foucault ([1966]/1999). Em seu livro *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, Foucault ([1966]/1999) apresenta uma discussão sobre a similitude e a diferença entre os campos semânticos e os objetos nomeados e classificados. Nessa obra, o filósofo questiona o modo de classificação dos objetos e das coisas que adotamos e que declaramos ser coerente e preciso: “nada mais tateante, nada mais empírico (ao menos na aparência) que a instauração de uma ordem entre as coisas” (p. 13). Foucault ([1966]/1999) em, *As palavras e as coisas*, declara que a ordem empírica das coisas impostas em uma determinada cultura pode ser apresentada de forma subvertida. Ademais, ele acrescenta que a representação das coisas, num *a priori* histórico, passa por relações de similitudes ou de equivalências que justificam tais e tais palavras e tais e tais classificações. No entanto, a representação das coisas passa pelo discurso e deixa de carregar aí uma conveniência, uma emulação, uma analogia, uma simpatia de ajustamento das coisas às palavras e passamos a ter uma representação de natureza discursiva onde nem tudo (as palavras e os conceitos) se ajusta tão facilmente às coisas. Para Foucault ([1966]/1999), algumas representações são irrepresentáveis.

Evocando novamente o sentido de estranheza que a língua estrangeira provoca nos pibidianos (nos recortes acima expostos), talvez aqui, neste ponto, pudéssemos fazer uma analogia com o que fala Helena sobre encontrar sentido para uma palavra em sua significação. Poderíamos, nesse caso, comparar Helena com o jovem artesão alemão da história de almanaque contada por Jutta Prasse (1997) em seu artigo *O desejo das línguas estrangeiras*. Esse jovem, ao visitar Amsterdam, fica maravilhado com as riquezas do lugar e pergunta às pessoas quem era o proprietário de tais riquezas e o faz em sua própria língua e não na língua do outro. A primeira pessoa que ele aborda, não o entendendo, responde: *Kannitverstan* = não entendo, não compreendo. O jovem artesão interpreta essa palavra como sendo o nome do dono das riquezas e o admira por isso. Essa frase constitui para o artesão um significante, isto é, *Kannitverstan* é algo que lhe falta, que ele deseja, mas que ao mesmo tempo, significa: “eu não sei”, “eu não compreendo”, evidenciando o quanto a língua-cultura do outro nos atrai, como inveja do modo de gozar do Outro, e nos trai, ao mesmo tempo, por não o conseguirmos.

Helena, como o artesão, busca um sentido para a palavra desconhecida como este (o artesão) tentava inventar um sentido para a frase que não entendeu: “*Kannitverstan*” do artesão e a palavra em inglês que aparenta ser outra coisa evidenciam uma tentativa de tamponamento de uma falta. “*I don’t understand*”, provavelmente, seria a frase dita por Helena como aprendiz de nível básico e que lhe permitiria se apropriar de significantes que passariam a fazer sentido para ela. Helena parece temer o contato com a língua estrangeira porque esta desestabiliza o “estar-já-aí da língua materna”, em “uma experiência totalmente nova” para ela, conforme declara Revuz (1998, p. 215). A LE perturba a nomenclatura e o entendimento das coisas na língua materna.

O que se estilha ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo linguístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo. (REVUZ, 1998, p. 223).

Pela visão de Revuz (1998, p. 230), podemos apontar Helena e Maria como aquelas aprendizes que talvez apresentassem um ponto de bloqueio na aprendizagem e, assim, elas não se permitiam vivenciar a aprendizagem de modo menos conflitivo e

doloroso. A aprendizagem de uma língua estrangeira demanda práticas corporais complexas e extenuantes e que envolvem articulações de sons, entonação e ritmos distintos, com um trabalho de memorização e de análise da língua que está sendo apre(e)ndida, nos cita Revuz (1998). Para os aprendizes iniciantes, a articulação de vários sons do inglês envolve movimentos diferentes com a língua (nosso órgão muscular que participa na produção de sons) em relação à língua materna, causando constrangimento e timidez. Os sons representados foneticamente por esses dois símbolos fonéticos  $\theta$  e  $\delta$ , como o “Th” nas palavras *Think* e *Mother*, por exemplo, surgem como complicadores para vários aprendizes e os inibem à tentativa de falar a nova língua e eles sofrem com isso. Rita, a professora-supervisora, nos aponta isso ao comentar sobre a dificuldade com os sons e algumas pronúncias de palavras em inglês.

### **RD38 – Entr.:**

#### **Rita (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** Sim. E quais as dificuldades que você teve na aprendizagem do inglês? **Rita:** Ah, a dificuldade, COM O PASSAR DO TEMPO, né, na faculdade é que a gente via, confrontava o que você já sabia, que tinha aprendido no fundamental, com algum professor que já, né? Já tinha estudado muito mais e que queria passar para a gente a pronúncia correta, aí eu tive, até hoje a gente fica com muita dificuldade com o som do “TH” no final, né? E:: algumas pronúncias de palavras mesmo que a gente tem mais dificuldade. (p. 03).

Como diz Coracini (2014), a aprendizagem inicial de uma língua é sempre moldada por palavras que não fazem sentido para o aprendiz ou que não tem o sentido que ele atribui a ela; ou, ainda, o aprendiz ouve algo que não é realmente aquele o enunciado ouvido. Mas, como diz a linguista aplicada, qual sentido teria então? Helena em sua aprendizagem da LI, bem como outros pibidianos que apresentamos nesta seção, vive “no lugar tenso, sem fronteiras precisas. O aprendiz, então, vive na fronteira do entre: entre ele e o outro, entre uma língua e outra(s), entre um sentido e outro(s), entre isto e aquilo”. Uma língua estrangeira é apre(e)ndida, nos diz Coracini (2014, p. 18).

Por outro lado, temos representações sobre a LI que são compostas por interpelações suscitadas a partir de um imaginário construído pela visão que possuem do falante nativo como falante idealizado. Essas representações expõem a relação amorosa e de afeto de alguns dos participantes com a língua inglesa; estas sendo evidenciadas pelo desejo de apre(e)ndê-la mais e mais. É o gozo vivificante manifesto na aprendizagem do inglês e a presença do Outro na aprendizagem por uma imagem

como seu eu ideal<sup>59</sup> e que responde ao desejo de aprender a língua inglesa. O eu ideal é apontado por Lacan em alguns de seus *Seminários*<sup>60</sup>. O eu ideal marca a aspiração do sujeito a ter uma imagem ideal que comporte a ele se assemelhar ao outro, objetivando ser reconhecido e amado. Isto é comentado por Lacan ([1966]/1998, p. 678) no capítulo intitulado *Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: psicanálise e estrutura da personalidade*, nos *Escritos*. Este (o eu ideal) se fixa no campo do imaginário, da imagem especular e, por isso, o eu é eu ideal. O sujeito sempre buscará nas relações com o Outro – por efeito de uma idealização sua, o preenchimento desse eu ideal e, assim, se ele o compreende, o preenche, ele se torna seu investimento narcísico.

Vejamos, primeiramente, quais suas respostas quando pergunto a Ana e a Pipi se eles se sentiam bem quando estavam falando inglês e sobre quando Ana começou a aprender o idioma:

### **RD39 – Entr.:**

#### **Ana (Pibid.):**

**Pesq.:** Quando você::é:: você falando que com quinze anos, quer dizer, você então você começou isso bem mais cedo, a sua/sua aprendizagem, mais ou menos com quantos anos, você lembra? **Ana:** Aí, eu gostava de/ eu COMECEI a/a aprender algumas coisas já com uns de::z anos, mais ou menos, que aí eu já comecei. **Pesq.:** E você fazia é/ de assistir *clip*, filme, diariamente? **Ana:** Diariamente. Eu chegava da escola e ia assistir *Disk MTV*. Era BEM na hora que eu CHEGAVA, eu já ia correndo para o quarto para poder assistir. **Pesq.:** Para ligar a TV (risos). **Ana:** É, com minha irmã. Era na época que estava lançando BRITNEY, então, assim eu adorava. E eu ADORAVA, é:: com as minhas amigas também, é da/ da rua. A gente fazia as coreografias e eu sempre era a Britney, porque eu tinha as roupas pareci/ comprava as roupas parecidas do *clip*. Então eu APRENDIA para po/poder dublar. É. Para poder dublar, fazer as caras e bocas dela (risos). (p. 11). **Pesq.:** [E você se sente bem quando está falando inglês? **Ana:** = Com certeza. Assim, daquelas coisas de eu prefiro sonhar em inglês do que sonhar em

<sup>59</sup> Ao lado da conceituação de *eu ideal*, nas obras *O Seminário, livro 1* ([1953-1954]/1986), nos *Escritos* ([1966]/1998) e no *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* ([1964]/2008), Lacan conceitua o *ideal do eu* se fixa como uma matriz simbólica, o que implica em dizer que a identificação do sujeito aqui se faz por antecipação e por um modelo. Há, primeiramente, um movimento de antecipação pelo fato do sujeito já ser sempre-já sujeito e se apoiar no discurso do Outro antes mesmo de seu nascimento como, por exemplo, pela determinação de seu nome pelos pais e, logo depois, por um banho de linguagem. Há, em seguida, um deslocamento do investimento subjetivo dele em relação à imagem de si para a imagem do Outro – num movimento de distanciamento do investimento narcísico primário para o de uma coletividade, por exemplo. Esse deslocamento em direção ao Outro se organiza pela identificação a seus traços, produzindo a alienação do sujeito ao Outro. Os traços de identificação se tornam ideais e desejáveis, por isso do motivo do ideal do eu ser também um modelo e de ser a instância que organiza o lugar do sujeito na estrutura simbólica e de formar um denominador comum entre os sujeitos, isto é, de situá-los, mais tarde, à conformação a um determinado grupo social com suas regras, valores morais e éticos.

<sup>60</sup> No *O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud* ([1953-1954]/1986), nos *Escritos* ([1966]/1998) e no *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* ([1964]/2008), por exemplo.

português, sabe? ACONTECE. HOJE/ ONTEM MESMO, estava sonhando em inglês. (p. 36).

**RD40 – Entr.:**

**Pipi (Pibid.):**

**Pesq.:** Mas você se sentia bem, sentia satisfação com/com a aprendizagem, vendo que você estava (...) **Pipi:** Ah, para mim o inglês é TUDO, gente! (fala com satisfação). Não tem nem/ nem o que falar não. O inglês é vida. Acho que todo mundo devia falar inglês (fala com satisfação). Para mim o inglês é TUDO, assim, não tem muita coisa para falar. Eu falo inglês o dia inteiro, eu ouço tudo em inglês, eu faço tudo em inglês, detesto música brasileira. (risos). (p. 31).

Ana sente satisfação em sonhar em inglês. Pipi também fala com satisfação e risos ao mencionar sua “felicidade de falar” inglês e de sentir que o idioma é parte constitutiva de seu ser. Com risos de satisfação, ambos expressam que gostam de falar inglês. Ana imita um modelo de nativo, personificado na cantora americana Britney Spears, de quem é fã. Ela vai se apropriando de seus trejeitos e, de certa forma, se (a)pegando a essa identidade e negociando um modo de lidar com seus modos de identificação aos modelos de nativo e com a sua língua outra. Quando perguntamos novamente à Ana sobre a forma que ela utilizou para aprender a língua, ela declara que foi pela imitação da cantora de quem era fã e, para isso, aprendeu a dublá-la.

Ao usar de modo repetitivo o pronome indefinido *tudo* e ao usá-lo com ênfase e com satisfação, Pipi nos mostra como possui uma forte identificação com a língua e como criou um imaginário em que o idioma lhe proporciona a completude. Cabe ressaltar que o termo (in)completude é utilizado por linguistas aplicados, tais como, Tavares (2010) e Sól (2014), que pesquisam o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira sob o viés discursivo-psicanalítico. O termo se alinha à definição do sujeito dito cartesiano, por ser aquele que se representa como possuidor de unicidade e centramento, buscando idealmente ser dono de sua razão. Do ponto de vista deste estudo, o sujeito tem tão somente a ilusão de completude, já que na visão discursivo-psicanalítica este é possuidor de uma divisão psíquica que lhe é característica. Assim, a completude é uma dimensão da ordem do impossível, sendo difícil ser alcançada, embora eternamente desejada.

Temos aqui o gozo pela aprendizagem expresso, sobretudo, por um gozo vivificante que é o responsável pelo prazer de Ana em aprender a língua pela música e de Pipi em dizer que o inglês é tudo em sua vida. Apoiando-me nos dizeres de Neves e

Oliveira (2015, p. 267), o objeto voz da cantora americana e a língua inglesa tomam o lugar do *objeto a*, que seria o agente dominante, isto é, “a causa de seu desejo” fazendo com que “esse agente busque uma nova relação com o significante”. Assim, me parece que Ana e Pipi buscam sua parcela de gozo com a aprendizagem da língua de uma maneira satisfatória e que lhes dá prazer.

Em outra situação de expressão de gozo, temos os recortes discursivos em que Sam S. e Madá são perguntados sobre a aprendizagem da língua visando saber como eles passaram a gostar do inglês.

**RD41 – Entr.:**

**Sam S. (Coord.Pibid.):**

**Pesq.:** E quais são os sentimentos que envolveram o seu período de aprendizagem? As emoções sentidas. **Sam S.:** Ah, muitas emoções, né? São fortes emoções (risos). No:: acho que no início teve esse encantamento, né? Pela lín::gua, pela né? Pela pronúncia que era diferente, as aulas de inglês eu me lembro que elas eram muito, eu esperava ansiosamente pela aula, porque geralmente é uma aula só semanal, né? Que tinha no ensino/ no 2º [no ensino fundamental==e eu esperava ansiosamente pelo dia dessa aula porque:: era uma aula diferente, era uma aula prazerosa, era uma aula que tinha mú::sica, era uma aula em que:: a gente era praticamente uma brincadeira com os te::xtos, a gente trabalhava com gêneros diferen::tes. A professora é trabalhava com várias dinâ::micas, brincade::iras e materiais colori::dos, era bem interessante. **Pesq.:** E geralmente materiais bonitos, né? **Sam S.:** Materiais bonitos, atraentes para os alunos, né? Apesar de toda dificulda::de, apesar de toda limitação que a escola pública impõe, né? Mas eu acho que a professora conseguiu desenvolver um bom trabalho, apesar do mau salário. Me lembro que ela tinha uma vida muito sofrida, ela é:: ela também não era da cidade, ela viajava de fora, ela vinha de uma OUTRA cidade vizinha, que era uma outra cidade que, então o ACESSO até a minha cidade era/ era feito por estrada de terra, ela vinha com/ com fusca velho, né? Eu me lembro que muitas vezes chovia, caía uma tempestade ela ficava atolada na estra::da, aí a gente cancelava a aula. Aquela única aula da semana era cancelada, eu ficava muito triste. (p. 11-12).

**RD42 – Entr.:**

**Madá (Pibid.):**

**Pesq.:** Então, a primeira pergunta é o seguinte: Quando você iniciou sua aprendizagem de inglês? **Madá:** É:: eu participei de um concurso é:: cultural do ((nome do curso de idiomas)) na minha cidade, e nesse concurso eu fui a vencedora e/ é:: consegui uma bolsa integral por seis meses. É:: só que nesses seis meses, eu fui me apaixonando é::

**Pesq.:** Então, seu primeiro contato foi com essa bolsa ((nome do curso de idiomas)) que te permitiu participar do cursinho de inglês, né? **Madá:** Isso. É:: sempre gostei muito de ler e muito de aprender, desde a minha alfabetização. Então quando eu encontrei algo novo, que não fazia parte do meu universo, da minha/ do meu centro de convivência, dos meus pais, da minha família, eu me empolguei muito. Eu era apaixo/ eu sou apaixonada ainda mesmo naquela época de DESCOBERTA, eu era MUITO apaixonada por inglês. Eu queria que todo mundo ao meu redor aprendesse. Queria que a minha

mãe aprendesse junto comigo para ela conversar comigo em inglês em casa, e eu acho eu não tive/ eu não tenho nem uma recordação ruim. Eu sempre tive/ eu tenho recordações boas do meu início. **Pesq.:** E o que te marcou positivamente na aprendizagem? Assim uma coisa que foi bem marcante para você tanto lá nessa época, na universidade. **Madá:** Eu tenho muita paixão em ensinar. Eu gosto de ensinar, qualquer coisa. Eu gosto de ensinar (fala com satisfação). **E.:** o inglês na minha vida eu uma vez/ eu acho que é uma forma que eu tenho de ensinar alguma coisa para as pessoas. **É.:** e quando eu estava no ((nome do curso de idiomas)) eu descobri essa minha paixão por ensinar, porque eu ensinava minha mãe. Ela não aprendeu nada (risos), mas eu ensinava. E eu queria que tudo acontecesse da mesma forma que acontecia. (p. 01; p. 05; p. 08).

Sam S. expressa as emoções afloradas quando passou pelo período de aprendizagem inicial do inglês. Ele aciona lembranças prazerosas da forma como aprendeu a língua na escola: pelo encantamento com a professora que utilizava materiais coloridos e bonitos e possuía uma didática voltada para o lúdico, fator que mais ficou marcado em sua lembrança. Madá fala de sua paixão pela língua inglesa e pelo gosto de ensinar inglês. Há um forte indício nos dizeres de ambos em relação à presença do gozo suplementar ou feminino e do desejo da professora que enlaçou o desejo da criança em Sam S. e na forma como Madá procurou ensinar inglês para sua mãe, talvez um indicativo de quando iniciou seu desejo de ser professora.

A presença do Outro estrangeiro se faz nos recortes discursivos seguintes. Ana e Renata contam sobre o contato que tiveram pela primeira vez, em inglês, com norte-americanos.

#### **RD43 – Entr.:**

##### **Ana (Pibid.):**

**Pesq.:** Sim. **É.:** você teve outras sensações boas ou até desagradáveis durante seu processo de aprendizagem? **Ana:** Ah, não, assim, desagradável não. Sensação boa foi: i, é: a primeira vez que eu fui levar /que eu fui conversar com uma (...) **Pesq.:** estrangeira? **Ana:** Com uma americana. **É.** E eu consegui entender tudo e ela conseguiu entender tudo o que eu falei (fala com satisfação). Foi assim, eu tinha QUINZE anos mais ou menos. Eu fiquei super feliz. Então, foi/ foi, ESSE dia foi bem marcante (riso com satisfação). (p. 10).

#### **RD44 – Entr.:**

##### **Renata (Pibid.):**

**Pesq.:** E:/ como foi/ quais foram as facilidades que você teve na aprendizagem de inglês? **Renata:** Mais assim, o que eu acho que tenho um pouco de dificuldade ainda é no entender e sou um pouco vergonhosa para falar. Ainda tenho que desenvolver mais essa questão da fala. Mais por VERGONHA, dificuldade lógico, mas também acho mais TIMIDEZ. Mas assim por a gente ter curso, igual teve curso agora de duas

semanas com os americanos, três semanas com os americanos, assim:: você vai aprimorando, você vai perdendo a vergonha, você vai juntando mais gente, você vai assim/ tendo mais contato com a língua. **Pesq.:** E percebendo que está produzindo, né? **Renata:** Percebendo que está produzindo o tempo todo. Assim, você vai tendo contato MESMO com os americanos, com os alunos, com os colegas da gente que às vezes têm mais facilidade, então você vai/ vai te ajudando, então você vai desenvolvendo. Igual tem o X. da minha sala que tem MUITA facilidade então ele me ajuda muito nas coisas que eu não sei, então eu pergunto, então eu acho que você vai acabando perdendo a timidez um pouco e vai desenvolvendo mais. (p. 04-05).

Perguntei à Ana se ela se recordava de alguma experiência ou sensação agradável em relação ao inglês e Ana nos relata essa experiência que lhe traz grande regozijo, o que a leva a falar e rir com satisfação na entrevista. Podemos, novamente, associar esse riso e essa satisfação à “felicidade de dizer” – expressão cunhada por Authier-Revuz (1998, p. 78). Ana usa o idioma com um falante nativo, ou seja, ela fala inglês com aquele que imaginariamente goza de ser “o dono dessa língua”. Renata se vê às voltas com a dificuldade de falar em inglês e, por isso, sente vergonha. Sua dificuldade parece que é sanada pela oportunidade de fazer contato com os norte-americanos.

Cabe aqui problematizar essa representação de falante ideal da língua que permeiam os dizeres de Ana e Renata. Interagir com um nativo, sentindo-se capaz de “tudo” dizer talvez permita a elas terem a certeza de que sabem falar a língua estrangeira e se identificam com o que esta língua representa: o falante nativo é aquele que imaginariamente sabe tudo da língua e, num momento feliz, “eu também posso tudo expressar” como diz Ana: *eu consegui entender tudo e ela conseguiu entender tudo o que eu falei*. A ideia do falante nativo é aquela que toma esse falante como quem tem a competência comunicativa perfeita e tem a autoridade legítima e o perfil legítimo de falante perfeito da língua outra. E, nesse ponto, devemos lembrar que o ensino de LE sempre esteve atrelado a esse conceito de falante nativo idealizado. Neves (2013) nos ajuda a compreender a representação que as duas aprendizes têm do falante nativo como aquele detentor da felicidade de ouvir e da felicidade do bem dizer a língua estrangeira. Aqui a felicidade (ou a infelicidade) de dizer a língua é dependente do julgamento do Outro. Tal fator não é diferente para as participantes da pesquisa, o que parece lhes trazer a ilusão de completude ao se identificarem com o Outro estrangeiro. O Outro que os participantes veem como Um, como inteiro e não castrado, como eles possivelmente

se sentem diante da LE. Como diz Lacan ([1961-1962]/2003, p. 49) no *O Seminário, livro 9: a identificação*: “O Um como tal é o Outro”.

No entanto, sempre nos defrontamos com nossa realidade de sermos estranhos e estrangeiros na língua do Outro. Temos que nos lembrar que, conforme Lacan ([1964]/2008) aponta no *O Seminário, livro 11*, não há um fechamento para essa unicidade em torno do Outro, visto ser esta unicidade imaginária e não ter uma significação soberana para o Outro que o tomaria por completo. Nesse mesmo *Seminário*, Lacan ([1964]/2008) evoca a figura do Outro como sendo aquela que retrata a alteridade e que traz a dimensão simbólica do eu ao sujeito – ele o introduz no mundo da linguagem. No entanto, o Outro é também inacessível ao sujeito, pois este é da ordem do inconsciente; por isso, o Outro vai apontar sempre ao sujeito a sua condição de ser fal(t)ante. Então, o Outro será sempre da ordem da insuficiência.

No *O Seminário, livro 11*, Lacan ([1964]/2008, p. 242) nos concede o exemplo do catálogo dos catálogos – modelo de explicação dos conjuntos matemáticos denominado de Paradoxo de Russell, para exemplificar a falta do Outro como um verdadeiro engodo para o sujeito: o catálogo que deve nomear o conjunto dos catálogos não pode ser incluído nesse conjunto, isto é, ele não pode conter a si mesmo dentro desse conjunto senão passará a fazer parte deste e não cumprirá a função de ser aquele que deveria nomear o conjunto total. Nisso, vemos que o Outro não tem como dar garantia de suficiência ou de completude ao sujeito – desejo sempre buscado por este; pelo contrário, o Outro é marcado por uma falta, por um resto que não se integra – o *objeto a*, que é a marca de desejo incessante do sujeito e seu motivo de alienação ao desejo do Outro.

Por isso, entendo que a língua estrangeira confunde Ana e a deixa aturdida, como poderemos verificar no recorte abaixo. Veremos que o real da língua surge para mostrar-lhe, mesmo que ela não se aperceba disso, o impossível da completude com a aprendizagem da LE. Ana se viu trocando os idiomas com uma pessoa alemã e com a funcionária brasileira em um museu que visitavam. Vejamos:

**RD45 – Entr.:**

**Ana (Pibid.):**

**Pesq.:** Porque você misturava um pouco de português? / **Ana:** É. Assim, às vezes, é porque eu fiquei muitos dias com ela também, eu/ você vai (...) / **Pesq.:** Sim. Você can/, a cabeça cansa né? / **Ana:** É, e quando eu fui, levei ela no museu, na hora que eu vi eu estava falando com a mulher em inglês. / **Pesq.:** Em inglês e ela em português. / **Ana:**

É, e eu fiquei (...)/ Aí eu fiquei, aí eu parei: “Não, espera aí, por que que eu estou FALANDO INGLÊS? Eu FALO PORTUGUÊS! Deixa eu pegar o (...)” (risos). / **Pesq.:** Com a brasileira você estava falando em inglês e com a alemã, português. / **Ana:** Pois é. Você vai ficando meio doida. Então é importante prestar, PARA MIM foi importante prestar atenção, principalmente na pronúncia, porque aí eu controlava essa minha loucura da cabeça assim (...). (p. 14-15).

Ao perceber sua confusão com a troca dos idiomas e a falta de controle de sua unicidade como falante de inglês, ela se justificou se qualificando como *doida* e usando a expressão *loucura da cabeça*, como se para ela esse furo na língua só pudesse ser fruto de algo da ordem do descontrole e da loucura. Ana se desconcerta diante do real da língua: se sua pronúncia se imiscui na outra língua e interfere em sua forma de se expressar, Ana se sente *doida*, fora de controle. Importa-nos aqui como Ana parece subjetivar essa interferência das duas línguas uma na outra.

Já em relação ao dizer sobre querer aprender mais e mais idiomas, o consumo sem precedentes se mostra em alguns dizeres dos participantes da pesquisa. Pelos seus dizeres parece que Sam S., o coordenador do subprojeto, se move pela ordem do desejo, que é metonímico. Ana fala de sua vontade de aprender outro idioma: o francês. Os dois parecem insistir em algo que é da ordem do impossível, isto é, eles insistem no desejo de aprender e saber mais e mais línguas como forma de completude. Vejamos nos recortes:

#### **RD46 – Entr.:**

##### **Sam S. (Coord.Pibid.):**

**Pesq.:** É:: e o que você é/ o que te marcou mais positivamente em sua aprendizagem?

**Sam S.:** Exatamente, e aí isso também o inglês me possibilitou acesso a outras línguas, que depois eu fui fazer espanhol quando eu terminei o inglês no ((nome da escola de idiomas)), eu comecei a fazer o espanhol lá do início, do primeiro livro fui até me formar no espanhol, aí quando eu terminei o espanhol comecei a estudar francês, que eu estou estudando agora francês, já estou no nível intermediário, né? Do francês e:: então assim eu vou continuar, quando eu terminar o francês eu vou estudar uma outra língua, não sei se vai ser alemão, se vai ser (...) italiano, sei lá uma outra língua, mas é::/ é uma coisa que/ que me interessa e mesmo assim no espanhol e no francês eu mantenho essa mesma postura de (...). **Pesq.:** Eu acho que quando você percebe a/ você tem/ tem noção das estratégias e quais que você pode utilizar que te beneficia mais, as que você não vai utilizar muito porque não é muito seu estilo de aprendizagem e tal, então que para/ para outra língua se você já tem essa consciência funciona com muito mais leveza, né? **Sam S.:** É:: dizem que tem até algumas pesquisas que mostram que::/ que NEUROLOGICAMENTE, né? COGNITIVAMENTE quando você aprende uma primeira língua estrangeira isso facilita a aprendizagem de outras línguas estrangeiras, porque parece que é o mesmo/ mesma forma de:: processamento cognitivo da outra

língua [inc.]. Facilita e, assim, uma outra facilidade também que a língua/ a aprendizagem da língua inglesa, ao longo da minha formação me possibilitou, foi o acesso à literatura, né? A literatura em/ nos textos originais em inglês, né? (p. 09-11).

**RD47 – Entr.:****Ana (Pibid.):**

**Pesq.:** E agora, com você já formando, quais são os seus projetos? **Ana:** Pois é. E pretendo ir depois para o Canadá, porque lá é inglês e francês, e eu quero aprender; a próxima língua que eu quero aprender é o francês [...]. (p. 47).

Nessa visão, aprender mais idiomas seria da ordem do desejo e uma forma de acúmulo capitalista. É interessante notar como Sam S. também posiciona seu discurso pela via do saber formalizado, a fim de justificar seu desejo de aprender vários idiomas pelo próprio fato de que, *cognitivamente e neurologicamente*, isso seria facilitado. Ana expressa seu desejo de aprender o francês como mais um idioma estrangeiro. Quando lhe pergunto se ela tinha algum outro projeto em relação ao inglês como, por exemplo, participar de projetos de intercâmbio, ela afirma que sua vontade mesma era aprender francês num país onde estão os falantes das duas línguas (do inglês e do francês). Porém, ao longo de nossa entrevista, a entrevistada sempre diz que seu desejo primeiro é pela língua inglesa e por sua aprendizagem. Ao declarar que pretende também aprender o francês, os gestos de Ana reiteram a afirmativa de que o desejo sempre desliza metonimicamente de significante em significante e se torna, então, impossível de se dizer: temos aqui Ana, assim como temos Sam S., se representando como sujeito da incompletude.

Outro conjunto de representações está relacionado à visão da língua como instrumento. Ao serem perguntados sobre a aprendizagem do inglês e o motivo de eles estarem aprendendo ou terem aprendido o idioma, alguns pibidianos falam da LI por uma visão utilitarista da língua. A língua inglesa para eles é importante porque a representam como uma língua universal, falada em todo o mundo e essencial em relação a se ter um melhor currículo e um melhor futuro profissional. O inglês é percebido como um idioma que traria um determinado diferencial e que os tornariam mais competitivos no mercado de trabalho. Esses pibidianos expressam suas representações

ligadas a dizeres que se referem ao discurso neoliberal<sup>61</sup>. Alguns recortes discursivos nos apontam isso.

**RD48 – Entr.:**

**Madá (Pibid.):**

**Pesq.:** Quando você iniciou sua aprendizagem de inglês? **Madá:** E, assim, meu pai sempre teve a preocupação de ter uma segunda língua para/ é (...) pensando no futuro, né? Pensando no futuro profissional. E eu continuei cursando o:: esse/ o ((nome da escola de idiomas)) até o meu 2º ano do ensino médio, onde eu terminei o básico. (p. 02).

**RD49 – Entr.:**

**Renata (Pibid.):**

**Pesq.:** E como foi seu primeiro contato com a língua inglesa? **Renata:** Na realidade na escola eu gostava já do inglês um pouco. Eu já gostava de escutar MÚ::SICAS, eu interessava por filmes em inglês, aí quando eu passei na faculdade, no bacharelado, mãe falou: “Renata, eu acho que o inglês é uma coisa muito importante, então se você quiser eu vou pagar o cursinho para você”. Eu fui de cara me interessei e/ comecei a fazer o cursinho em 2010. (p. 01-02).

Complementando a análise dos recortes discursivos acima e dos dois RDs a seguir, Grigoletto (2011) assinala que há uma interdiscursividade veiculada pela mídia impressa brasileira e que se refere à dimensão educacional da aprendizagem da língua como dimensão de imperativo de valor de mercado: a língua como língua globalizada e como necessidade para se obter melhores empregos e os cursos livres como sendo o lócus privilegiado de uma aprendizagem eficaz em contraposição à pouca (ou nenhuma) aprendizagem efetiva nas escolas regulares. Essa memória discursiva se apoia em

---

<sup>61</sup> Para falar do Neoliberalismo, primeiramente, é necessário mencionar o que venha a ser o pensamento liberal. O pensamento liberal pressupõe a liberdade econômica e política como valores supremos a serem alcançados por uma sociedade, nos diz Donald Stewart Jr. (1995). No plano econômico, deve haver liberdade econômica e produtiva (não restrições à propriedade privada dos meios de produção e livre entrada no mercado) para se assegurar maior produtividade. O liberalismo estimula a competição para fins de obtenção de lucro, de produção de riqueza e de permanência no mercado e possui alguns princípios básicos: a igualdade perante a lei; a ausência de privilégios; o respeito aos direitos individuais; a responsabilidade individual; e, o respeito às minorias e a liberdade de entrada no mercado. Surgindo no século XVIII, o pensamento liberal ganha força no início do século XX nas áreas da filosofia, política, psicologia e educação e se torna a base para o neoliberalismo. O discurso neoliberal pauta-se por uma desvinculação do Estado Nacional que, em seu modo de entender, é intervencionista e de bem-estar social, e eleva ao grau máximo a ideia de que o mercado deveria ser liberado para atuar livremente, econômica e politicamente, fora do controle do Estado. Perry Anderson (2007, p. 11) afirma que o neoliberalismo é um movimento ideológico, em grande escala, em nível mundial e as ações para implementá-lo são as seguintes: a diminuição do poder intervencionista do Estado; a privatização de empresas estatais; o rompimento do poder dos sindicatos; a criação de uma estabilidade monetária pela diminuição dos gastos do Estado com o bem-estar social; a elevação da taxa de desemprego; e, por fim, a consequente criação de um exército de reserva de trabalhadores e a reforma fiscal com a diminuição dos impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre a renda.

determinados traços, nos diz Grigoletto (2011, p. 308): “o mundo profissional, a globalização, o imediatismo e o pragmatismo”. Para a pesquisadora, essa interdiscursividade é cristalizada em uma memória discursiva sobre a língua e se reflete no discurso escolar. Podemos também verificar isso nos dizeres de Pedro e Maria apresentados logo abaixo:

**RD50 – Entr.:**

**Pedro (Pibid.):**

**Pesq.:** É:: em que momento você decidiu ser professor de inglês? **Pedro:** Olha, no mundo atual que a gente vive, né, eu acho eu as pessoas pensam muito assim: “Ah, eu vou fazer esse curso porque eu vou me dar bem como ele financeiramente.” E:: isso passou pela minha cabeça, como eu acho que passa pela (...) de todo mundo. E::/ e até então, eu acho que eu escolhi ser professor de inglês porque eu acredito que se você trabalha em um ambiente e tem uma profissão que você REALMENTE gosta de exercer, você vai dar o melhor de si e, conseqüentemente, você vai alcançar um lugar, uma posição assim, é, de prestígio, e que você vai é, ter o retorno de (...). E acho também que a concorrência, ela é enorme em todos os campos hoje. Então, você imagina bem se você entra em um campo concorrente, em um/ em um/ para uma vaga, para um emprego que você não/ não dá o melhor de si, então eu acho que você tende a/ a/ a falhar. Agora, se você entra em uma concorrência, como no meu caso que GOSTO do que faço, vou entrar no mundo concorrido, no mercado de trabalho concorrido, mas eu vou entrar com muita força, porque É o que eu gosto de fazer. (p. 20-23).

**RD51 – Entr.:**

**Maria (Pibid.):**

**Pesq.:** E você não fez por causa da dificuldade na língua inglesa? **Maria:** Eu falei: “Gente se eu dedicar, de repente, igual ele está falando, né? Pedir ajuda e tal de repente (...)”. (p. 22-23 – 1ª entrevista). **Pesq.:** E o que te levou a escolher primeiro o PIBID Inglês e depois o PIBID Português? **Maria:** Olha, como eu já tinha passado pela experiência do PIBID de Inglês, eu queria passar é:: pela experiência do PIBID Português para ter os dois no currículo. **Pesq.:** O que você acha da sua proficiência na língua inglesa? **Maria:** Péssima! (risos) **Pesq.:** E por quê? Mas qual o parâmetro, né, que você fala “PÉSSIMA”? **Maria:** Proficiência? Porque:: até hoje eu acho que eu não me DEDIQUEI ainda, assim, da forma que deveria dedicar, sabe? É::dedicar, sei lá, assim TODO O TEMPO que eu tiver disponível para a disciplina, para aprender de fato a língua. (p. 44 – 1ª entrevista).

Andrade (2008) e Tavares (2010) apontam o contexto da globalização e do neoliberalismo influenciando seus participantes de pesquisa quando eles apresentar representações da língua inglesa ligadas a esses contextos. As pesquisadoras alegam há a presença de um mecanismo sutil de reprodução de um discurso que remete à eficiência, à técnica, à competitividade, à qualidade total e à competência para a

profissão<sup>62</sup>. Uma exemplificação é dada por Andrade (2008, p. 68) para quem esses discursos passaram a compor os modelos pedagógicos atuais. De acordo com a pesquisadora, eles (os discursos) “são fundamentais para entender o professor de hoje, na medida em que o constituem e o constituíram como aluno, delineando modos de ser professor, de ensinar e aprender e de conceber a língua”. A autora acredita que tais discursos e tal contexto permeiam relações invisíveis de poder que já atravessam a forma como os cursos de formação de professores se constituem.

Os dizeres dos pibidianos acima (Madá, Renata, Pedro e Maria) nos mostram uma visão tecnicista e liberal que se remete à questão do mérito, do esforço e da responsabilidade individual para progredir na profissão. A expressão *dar o melhor de si* utilizada por Pedro é um exemplo disso. No recorte discursivo, Pedro pressupõe a possibilidade de se obter sucesso e um lugar de prestígio como condição *sine qua non* para se ter um retorno positivo. Maria aponta para a necessidade de se ter a experiência com o PIBID para acrescentá-la ao currículo. Isso nos mostra como a questão da competitividade já está estabelecida na visão dos alunos ainda em formação. Além disso, temos a sua dificuldade com a língua inglesa que pode ser entendida pelo fato de ela não ter se empenhado o suficiente. A força dessa ideia é tão grande que Maria aumenta a entonação para se referir a esse caso. Parece que ela se culpabiliza pelo não cumprimento dessa premissa, que, como vimos, indica uma ressonância do discurso (neo)liberal. Do mesmo modo, é projetado um gozo naquilo que é representado como sucesso: o alcance de prestígio por dar o melhor de si; a experiência completa de dois PIBIDs no currículo; o gosto pelo que se faz e o tempo de dedicação aos subprojetos.

---

<sup>62</sup> Uma questão bastante relevante para esta pesquisa se remete à reforma educativa implantada nas décadas de 1980 e 1990, como uma imposição dos organismos internacionais aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento para melhorias na área educacional. A educação é percebida como um dos principais sustentáculos para o desenvolvimento do mundo produtivo que já se fazia presente: a globalização, os avanços tecnológicos, os de (tele)comunicação e de informática. A reforma trouxe consequências sérias e duradouras para o magistério, modificando as condições do trabalho docente, precarizando-o ainda mais, influenciando na identidade de professores e influenciando na criação de projetos (como o PIBID) para melhorias na formação docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). A partir dos anos 1990, intensificam-se os debates no quadro das reformas educativas e de políticas neoliberais associadas às novas exigências de mercado. As reformas educacionais mudam o tom de seu discurso, afinando-se às novas exigências geradas pela reorganização produtiva e pela globalização da economia. Nesse viés, os docentes foram colocados como figuras essenciais no palco das reformas educativas, que inclui em seu repertório a qualidade, a produtividade, a eficiência e a eficácia no ensino, critérios orientados pela lógica produtiva e de mercado. Esses critérios advêm das teorias administrativas e foram direcionadas às teorias pedagógicas. Esse direcionamento tem consequências diretas nas escolas e no trabalho do professor. A partir da reforma, políticas de formação docente passam a ser planejadas e implementadas, comentam Oliveira e Maués (2012).

Considero, assim, a ressonância de enunciados ligados aos conceitos do neoliberalismo e da qualidade total: enunciados como *dar o melhor de si, alcançar um lugar de prestígio, ter um retorno, concorrência, entrar com força, dedicar*. Assim, vemos como alguns participantes já incorporam em seus dizeres o discurso neoliberal quando falam do ensino e da aprendizagem da língua, indiciando um dizer que remete a eles mesmos como aqueles aprendizes que não conseguiram ainda atingir o ideal esperado como um potentado de aprendiz e futuro professor.

Em outro recorte discursivo, vemos ressoar os paradigmas pedagógicos da abordagem da autonomia de aprendizagem de línguas. Suas premissas ressoam os dizeres do liberalismo e correspondem à responsabilidade do sujeito, à independência para os estudos, à habilidade de tomar suas próprias decisões ou de assumir suas próprias escolhas. A abordagem da autonomia considera as formas e as técnicas que o aprendiz toma para si para gerenciar, planejar e direcionar seus estudos e ser mais autônomo. O objetivo da autonomia seria perceber o que condiciona a aprendizagem e, desse modo, fornecer uma gama de estratégias que facilitam o desenvolvimento da proficiência na língua alvo. O processo de autonomia se baseia em *como* aprender e não exclusivamente em *o que* aprender, sendo considerado pela literatura que o aprendiz passa a se representar como mais consciente acerca de seus limites e começa a focar nos aspectos em que se sente deficiente. Essas habilidades o ajudam a definir seus objetivos e a “refletir” sobre suas atitudes e preferências, “escolhendo” o que aprender e como fazê-lo.

Ao lado do discurso da abordagem da autonomia, temos novamente aqui o discurso universitário sendo o discurso de primazia do coordenador do subprojeto. O coordenador nos aponta uma representação de aprendizagem de línguas por uma visão da abordagem da autonomia e apoia seus dizeres nas premissas dessa abordagem. Ele inclusive justifica seu conhecimento formal da abordagem e seu conhecimento como professor de inglês.

**RD52 – Entr.:****Sam S. (Coord.Pibid.):****Pesq.:** É: e o que você é/ o que te marcou mais positivamente em sua aprendizagem?**Sam S.:** =é tem um curso só aqui, basicamente, né? Que eu já fiz um/um determinado período e tal, agora, por causa da questão do trabalho eu não posso continuar nas aulas presenciais, mas mesmo assim, como eu tenho já essa, sou professor de inglês, eu sei como essas/ essas estratégias de aprendizagem funcionam, então eu/ eu sozinho eu

consigo administrar, gerenciar minha aprendizagem. Eu consigo, por exemplo::, trabalhar com as quatro habilida::des, não é com [inc.]E fica até mais/ mais fácil, né? Eu acho que quando você tem a percepção, porque quando você era autônomo lá no aprendizado do inglês era tentativa e erro, né? (p. 10-11).

Algo semelhante se passa com Helena, cujo contato/confronto com a língua se deu muito mais tarde, já na faculdade e foi pela estranheza da língua. Memória mais próxima do presente, quando passa pelo medo de não conseguir aprender, ela parece trazer esquecimentos de discursos sobre a língua inglesa ser ensinada na escola não como língua, mas como mais uma matéria. Helena não trata a língua como forma de se expressar, mas como uma matéria que a impediria de passar, de ser aprovada nas disciplinas de inglês. Eu lhe perguntei sobre como havia sido seu primeiro contato com a língua inglesa na faculdade e ela responde da seguinte maneira:

**RD53 – Entr.:**

**Helena (Pibid.):**

**Pesq.:** É:: e como / como que foi esse primeiro contato com o inglês na faculdade? Você comentou da 5ª série e na faculdade? **Helena:** Foi:: sim, na faculdade eu tive MUI/ MUITO problema mesmo. Assim, eu /eu lembro a primeira aula de disciplina X que eu estranhei *DEMAIS*, é:: porque o professor começou a falar em inglês e eu apenas com o verbo *To be* de formação (risos). Aí, é:: eu fi/fiquei muito assustada com medo de não conseguir passar. (p. 03). **Pesq.:** E:: fale sobre sua trajetória como ALUNA de inglês, desde o início LÁ até hoje. **Helena:** É:: assim, NO INÍCIO, é na/na 5ª série, eu achava que eu ia apren/aprender na hora que eu entrei para 5ª série, eu achei que eu ia APRENDER, só que::, assim, quando eu entrei é como se eu tivesse levado um choque. Frustrai e não consegui aprender praticamente nada. Assim, eu fazia as atividades, fazia a prova só para passar de ano mesmo. (p. 09).

Entendo que Helena faz do contato/confronto com a língua algo que pode ser explicado pela lógica do discurso do capitalista. Talvez, por isso, Helena não apre(e)nde a língua inglesa, visto que ela estabelece uma relação instrumental e utilitarista com o idioma: é preciso primeiro passar, esse é o imperativo desse sujeito. Estar mobilizada à lógica do discurso do capitalista faz com que Helena não estabeleça um laço de amor para sua aprendizagem e creio que isso não permite que sua aprendizagem aconteça. Outra interpretação possível da (falta de) apre(e)nsão de Helena em relação à LI, remete ao que Neves (2013, p. 291) afirma: a aprendizagem de línguas sempre desloca identidades e “se dá no enodamento das três instâncias, simbólica, imaginária e real”

lacaniana<sup>63</sup>. Neves (2013), assim como outros autores acionados nesta tese, acredita que não basta treinamento técnico e instrumental da língua e também não basta simplesmente ter boa vontade em aprendê-la (ou ensiná-la), é preciso entender os pontos de bloqueio do aprendiz em relação ao seu querer, ao seu desejo e ao seu gozo. A relação de Helena com a língua como “matéria voltada para passar de ano” pode estar atrelada a uma relação utilitarista com a língua: as expressões *medo de não conseguir passar* e *passar de ano* parecem marcar essa sua posição.

Nesta seção, apresentei recortes discursivos do *corpus* que são representativos de um dos objetivos dos quais me propus a pesquisar: a análise dos possíveis efeitos produzidos, a partir de regularidades e, também, de singularidades, nos dizeres dos participantes pelas representações sobre a língua inglesa e que foram organizadas no *Eixo temático 2* de representações. Nesse viés, me propus a (entre)laçar os fios da meada da teoria discursiva e da psicanálise como campos teóricos possíveis para empreender gestos de interpretação. Para o trabalho de análise, acionei as seguintes categorias teóricas: o gozo, a angústia, o eu ideal, o Outro, o Real e o discurso (neo)liberal. No trabalho de análise, busquei esboçar pontos de entremeio para a junção do tecido teórico com a análise do *corpus*. Esse trabalho de tessitura se faz, por exemplo, nos arremates das bainhas dos tecidos quando se está bordando. No bordado, pequenos pontos de entremeio são feitos, a fim de eles serem usados como passa-fitas. O acabamento do trabalho fica delicado, enfeitado e bem arrematado.

Outro objetivo foi responder à pergunta de pesquisa: *i) quais são as representações dos participantes em relação à LI?*. Ao respondê-la, vi regularidades nos dizeres dos participantes que respondem a esta pergunta de pesquisa e que confirmam a hipótese da investigação. A hipótese se refere à ocorrência de deslocamentos subjetivos por parte dos participantes, sobretudo, deslocamentos diferentes em relação aos esperados pelo Projeto nacional. As regularidades encontradas na análise se remetem à dificuldade dos participantes com referência à aprendizagem da LI e que foi sinalizado pelos sentimentos de medo, de pânico, de estranhamento, de angústia, de indiferença ou de frustração. Em minha interpretação, isso indica um modo

---

<sup>63</sup> Lacan introduz os três registros (ternário) durante uma conferência intitulada *O Simbólico, o Imaginário e o Real* e realizada em 08 de julho de 1953, na Sociedade Francesa de Psicanálise. Depois os três registros são discutidos ao longo da obra e mais especificamente no *O Seminário, livro 22 – R.S.I.*, um dos seus últimos seminários, de 1974 e 1975, e há ainda referência aos registros nos *Escritos* ([1966]/1998) e no *O Seminário, livro 20* ([1975]/1985).

de gozo mortificante, uma vez que eles (os participantes) não demonstraram uma saída para esse confronto doloroso com a língua. Tampouco, a participação no subprojeto do PIBID parece ter surtido algum efeito que os levassem a se deslocar subjetivamente tal qual o Programa nacional pretendia.

A problematização que faço é que o PIBID requer deslocamentos da ordem da razão e da consciência. Como vimos, as representações elencadas apontam para questões subjetivas e da ordem do inconsciente e, por vezes, é até possível distinguir questões bastante singulares. Pudemos ver que a aprendizagem de uma língua estrangeira não se faz somente com o tecido linguístico e sonoro da língua ou mesmo pela aprendizagem controlada pela autonomia do aprendiz. O que se viu com a interpretação do *corpus* é que esse processo é, muitas vezes, inconsciente e foge ao controle consciente do aprendiz, visto que se refere ao desejo, a um modo de gozo bem específico e à (não) identificação dele com o Outro (estrangeiro) como falante nativo idealizado e sua cultura e sua língua. Vale ressaltar o que Andrade (2008, p. 139) observa em sua tese de doutorado:

Há diferentes modos de como a língua ‘engancha’ o sujeito. Não há, portanto, uma ‘fórmula’ certa que permita a ‘aproximação’ do sujeito com a língua estrangeira (...), ou com sua aprendizagem, pois, embora haja representações que sejam coletivizadas sobre uma língua, ainda assim, ela o constituirá de modo singular, numa relação particular com o Outro, inconsciente. (ANDRADE, 2008, p. 139).

Pudemos ver também que alguns pibidianos e o próprio coordenador entenderam que vários alunos participaram do subprojeto devido ao valor econômico da bolsa do PIBID. As regularidades mostraram um apego à ética do capitalista e também a um tipo de gozo por parte de alguns pibidianos por não quererem se comprometer com a própria formação profissional, conforme evidenciado nos recortes discursivos destacados. Vimos também que os dizeres de alguns participantes se apoiam nos discursos neoliberal e utilitarista da língua – a língua com um valor de uso e de retorno profissional. Por outro lado, outros pibidianos demonstraram que sua aprendizagem se fez por um gozo vivificante, visto que eles mostraram prazer e satisfação quando se referiam à aprendizagem e à língua inglesa, apontando para a sua “felicidade de ouvir e de dizer” a língua estrangeira.

Na próxima sessão, apresento os gestos de interpretação das representações relativas ao *Eixo temático 3*, que foi denominado *As representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI em escolas públicas antes e após o PIBID*.

### ***3.2.1.2. As representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI nas escolas públicas***

Nesta seção de análise, temos como foco o *Eixo temático 3* de representações. Este eixo temático focaliza as representações dos participantes sobre o professor de inglês e o ensino de LI nas escolas públicas. O parâmetro estabelecido para a organização deste eixo de representações foi o imaginário dos participantes antes e após o PIBID. O objetivo da análise foi observar se esse eixo temático de representações corrobora a hipótese de pesquisa que se refere a verificar se houve algum deslocamento subjetivo dos participantes como efeito da participação no PIBID. Para tanto, retirei do *corpus* os recortes discursivos que foram significativos e que se referiam ao que eles percebiam sobre essa experiência. Tive também como objetivo responder às seguintes perguntas: *i) quais são as representações dos participantes em relação aos professores de inglês das escolas públicas?; ii) as representações dos participantes se alteram a partir da experiência no PIBID? iii) o PIBID favoreceu deslocamentos subjetivos?; iv) quais são os indícios dessa ocorrência?.* O eixo temático 3 compõe-se de dois subeixos denominados: *O professor de inglês como um mestre potentado* e *A visão do ensino de línguas nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID.*

Nesse ponto, devo salientar a característica distinta do PIBID/UFVJM que talvez traga outros tipos de implicações e formações imaginárias: O PIBID/UFVJM aceita alunos que estão cursando o Bacharelado em Humanidades. E a maioria dos alunos que participaram do subprojeto PIBID-Letras/Inglês estava cursando o BHU; poucos estavam no período de transição para o Curso de Letras Port./Inglês. Outra questão relevante refere-se ao momento da entrevista – período em que vários dos pibidianos já estavam no Curso de Letras e já tinham cursado as disciplinas de metodologia e didática do inglês<sup>64</sup> ou, ainda, já tinham experiência com o magistério. Creio que esses fatores

---

<sup>64</sup> À época da entrevista, em 2014, Pedro já estava lecionando inglês em curso de idiomas e no Programa Inglês Sem Fronteiras da UFVJM e estava cursando Letras Port./Inglês. Maria, Karina e Sandra já tinham experiência de alguns meses como professoras designadas do Estado e também estavam em vias de se formarem no Curso de Letras. Maria já estava em sua segunda participação em subprojetos do PIBID: o subprojeto de Português. Valente já tinha 08 (oito) anos de experiência como professor de inglês na educação básica, no ensino médio e em cursos de idiomas e já estava por se formar em Letras Port./Inglês. Jefferson decidiu-se por cursar Letras Port./Espanhol ao invés de Letras Port./Inglês e não tinha experiência de docência. Ana optou por cursar Turismo e não tinha experiência com o magistério. Leandro, Renata, Helena e Madá cursavam Letras Port./Inglês, porém eles não tinham experiência com o magistério. E Pipi ainda estava cursando o BHU e também sem experiência em lecionar inglês.

possam ter contribuído para a alteração de suas representações e não somente a participação no PIBID tenha provocado tal mudança.

Continuando o trabalho de tessitura da análise, apresento, a seguir, o primeiro conjunto de representações do *Eixo temático 3* que é referente às imagens de professor de inglês como mestre potentado.

### **3.2.1.2.1. O professor de inglês como mestre potentado**

Neste eixo temático de representações emergiram imagens idealizadas que os pibidianos possuem sobre professores de línguas. Essas imagens se delinearão pela representação do professor como alguém que deveria possuir qualidades excepcionais e que tinha que ser competente e suficiente no conhecimento linguístico, a ponto de isso fazê-lo “dominar” a língua em sua totalidade e “dominar” a sala de aula. Sendo assim, o professor seria capaz de controlar a indisciplina de seus alunos, levando-os a se motivarem pela aprendizagem. Além disso, mostro uma imagem de professor que, ao utilizar métodos e técnicas das abordagens, principalmente, o lúdico, ele conseguiria ensinar com eficiência e eficácia.

Em contrapartida a essas imagens, que chamo de imagens de mestre como potentado, temos representações sobre o professor de inglês como aquele sempre faltoso. Utilizo-me da metáfora do avesso de Lacan ([1969-1970]/1992, p. 51-52), que é apresentada no *O Seminário, livro 17*, ao mesmo tempo que o psicanalista discorre sobre os quatro discursos. O psicanalista comenta que o avesso não explica muita coisa, mas que este, como tecido, tem um relevo e ali o avesso “pega” alguma coisa. Ao tocarmos no avesso de um pano, percebemos o mesmo tom de cor e notamos que é o mesmo tecido, porém este contém certa rugosidade em relação a seu lado direito. Isso diz alguma coisa para a bordadeira: esse é o lado que deve dar arremate no bordado com nós e cortes das linhas. Ao falarem sobre o professor de inglês de escolas públicas como um profissional sempre faltoso, eu entendo que os participantes estejam projetando uma imagem sobre este professor como um mestre potentado: é o mesmo sendo falado de modo diferente – é o avesso do pano no bordado. A partir dessas questões, pude organizar representações que ressoaram do *corpus*.

Na esteira do discurso vocacional, por exemplo, temos o recorte discursivo seguinte que aponta para a representação de Sandra. Sandra entende que o professor precisa ter desejo de ensinar para ser um bom docente, pressuposto no professor. Ela utiliza-se do substantivo *gosto* para indicar a necessidade de o professor, em seu dizer, ter o desejo de ser um bom profissional. Acredito que o que ressoa em seu dizer como tradição missionária ou religiosa faz parte do que é simbolizado na cultura.

**RD54 – Entr.:****Sandra (PIBID.):**

**Pesq.:** É, eu até entrevistei uma/ uma menina na sexta, que ela falou que foi fazer o PIBID para ajudar, né? Para ver se era/ ela estava em dúvida entre Turismo ou Letras Port./Inglês e aí ao passar pelo PIBID ela falou assim que gostou **DEMAIS** do PIBID, de tudo que fez, mas que decidiu que não era sala de aula. **Sandra:** É, então esse lado também eu acho interessante. Porque não adianta nada também aí você forma no curso, aí depois (...) **Pesq.:** Descobre, né? Na prática. **Sandra:** Depois é, e aí fica aquele professor lá igual eu acho que é essa professora de inglês, entendeu? Que está lá porque não/ não teve outra opção. Você vê que ela não tem (...) eu acho que não tem gosto pela profissão, eu acho que passa/ não sei, eu acho que você tem que gostar um pouquinho daquilo que você faz. (p. 32).

Pereira, Paulino e Franco (2011, p. 20-21) afirmam que muitos professores (e, acrescentamos a educação) dão ao magistério um sentido vocacional, quase sagrado. Esse sentido está ligado à tradição religiosa e missionária que data desde o século XVI, com o advento da modernidade. Três eixos mobilizaram o ofício do mestre: as reformas religiosas, as ideias iluministas e as revoltas republicanas que se opuseram à tradição do Antigo Regime e à ordem medieval. Nessas condições sócio-históricas, a profissão docente foi sendo construída por uma representação de mestre da tradição e do saber, que se situa num entre-lugar: entre aquele que está em meio a forças transcendentais do conhecimento e se coloca como transmissor desse conhecimento transcendental e aquele que está para além das tradições e que deve se despir desse sentido sagrado e “se nivelar às massas” (p. 21).

Declinam com isso, a dedicação sacerdotal ao ofício, a disponibilidade a qualquer hora, a prontidão para servir além do muito que já se faz e um certo desprendimento material e de posses, que ainda povoam o imaginário global acerca do professor – como também acerca de outros profissionais da educação, da saúde, além de trabalhadores sociais e eclesiásticos. Nossa história recente mostra o quanto ficou consolidada uma imagem do professor que cruza apostolado e sacerdócio com humildade e obediência, tudo isso envolto numa auréola mística de valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana. (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 51).

Temos aqui, na visão dos autores, um sentido terreno e proletarizado para o professor em contraposição à posição quase transcendental de profissional; mas, na representação de alguns participantes, como estamos observando, há um paradoxo que está no sentido anterior ao sagrado: a representação de professor deles, tal qual a Banda

de Möebius<sup>65</sup> discutida por Lacan ([1962-1963]/2005, p. 109) e apresentada no *O Seminário livro 10: a angústia*. A Banda de Möebius apresenta uma dupla volta torcida, misturando o lado direito e o lado do avesso do tecido. Assim, os participantes parecem construir o que está na genealogia da profissão: eles ligam o discurso vocacional ao que eles percebem como imagem de professor de línguas transcendental e, ao mesmo tempo, tão sacerdotal. No entanto, eles evocam também uma imagem de professor que precisa ter competência e eficiência na sua prática docente. E esta é uma visão de professor bastante distanciada da visão de mestre transcendental. Cremos que os participantes desse modo, se (con)fundem nessas representações que passam a ter uma só imagem especular: não há como separar a imagem sacerdotal da figura do professor competente e eficiente.

Ao serem perguntados sobre a imagem que eles tinham do professor de inglês de escolas públicas, podemos ver nos dizeres dos participantes a influência do discurso da competência<sup>66</sup> e do discurso contidos em documentos da educação já ressoando no contraponto dos dizeres dos professores e dos pibidianos. Apoiados na psicanálise, podemos pensar que nos dizeres abaixo temos a imagem do mestre perpassado pela (im)potência. Resvalando na contingência que dificulta encontrar o seu avesso está o discurso da impossibilidade, motivo para que o professor consiga dar sequência ao seu ensino:

**RD55 – Entr.:**

**Helena (Pibid.):**

**Pesq.:** É:: e qual a imagem que você tem do professor de inglês em escola pública?

**Helena:** Professor de inglês da escola pública eu acho que ele não está assim totalmente preparado para poder dar aula, porque::, assim, igual eu mesma aprendi muitos termos ERRADOS por causa que o professor de escola pública me ensinou assim. E::, assim,

<sup>65</sup> A *Banda de Möebius* é uma figura topológica utilizada por Lacan ([1962-1963]/2005) no *O Seminário livro 10*, como um recurso metafórico para explicar o conceito de identificação e da imagem especular. Lacan explica que a Banda de Möebius consiste em uma faixa (ou fita) retangular que é torcida em uma meia volta depois de ter suas pontas ligadas uma à outra. Ao fazer a torção da faixa, percebe-se que ela passa a ter somente uma única face em sua superfície. Lacan afirma que se virarmos a superfície da faixa sobre ela mesma, o lado do avesso será idêntico ao lado direito. Assim, ele alega que não é possível ter-se uma imagem especular. A Banda de Möebius foi inspirada no trabalho do astrônomo e matemático alemão August Ferdinand Möbius, que a criou em 1858 para explicar a impossibilidade de poder ser representar o lado de dentro e o lado de fora de uma banda como espaços antagônicos.

<sup>66</sup> Tavares (2010, p. 39) comenta sobre o termo competência que já era utilizado, no final do século XIX e início do século XX, no modelo de administração científica denominado *Taylorismo*. Esse modelo era baseado em uma visão de tempos e movimentos, onde o trabalho do operariado era medido em relação ao tempo de sua execução. A partir desses resultados, pensava-se em uma melhor forma de maximizar a execução das tarefas, a fim de evitar desperdícios de tempo, de ociosidade do trabalhador e de custos com a produção. Pretendia-se também aumentar a eficiência do trabalhador que tinha seu trabalho controlado para melhor eficácia na produção, surtindo na intensificação da mais-valia absoluta.

hoje até conversando com eles mesmo a gente vê a necessidade que eles têm de estar MELHORAN::DO até o/ é o desempenho na língua inglesa MESMO. Assim, eu acho que tinha que ter algum curso, assim, que AJUDA::SSE a melhorar. [...]. Mas eu não tive professores, assim, é:: MUITO capacitados (p. 02); eu acho que ele não está assim totalmente preparado para poder dar aula. A gente vê a necessidade que eles têm de estar MELHORAN::DO até o/ é o desempenho na língua inglesa MESMO. Assim, eu acho que tinha que ter algum curso, assim, que AJUDA::SSE a melhorar. Eu acho MUITO, assim, DESPREPARADOS mesmo. É::/ às vezes, talvez eles não tenham, assim::, domínio da língua PARA ELES PRÓPRIOS, então assim, para eles passarem adiante fica mais difícil. É, TALVEZ porque na faculdade que eles frequentaram ah, assim, não TEVE essa CAPACITAÇÃO né que deveria ter. Eu acho que foi por causa disso. (p. 16-17).

**RD56 – Entr.:**

**Sandra (Pibid.):**

**Pesq.:** E/ e agora que você está quase no final do seu curso como que você define um professor de inglês? Agora que você está aí passando pelas metodologias, passou pelo estágio, fez observação, passou pelo PIBID, fez didática, né? É viu, professores de inglês atuando, né? Então como que você define um professor de inglês? De modo geral, né? **Sandra:** Eu acho que tem que ser estimulador, tem que estimular, tem que motivar a aprendizagem da língua inglesa. Independentemente se esse aluno for de escola pública, lá da periferia, ou da particular. Eu acho que:: tem que ser um professor estimulante, né? Que estimula a::/ né? DESTACA a importância da língua, que é possível aprender. (p. 37-38).

**RD57 – Entr.:**

**Madá (Pibid.):**

**Pesq.:** Que imagem é essa que você tem do professor de inglês que leciona em escola pública? **Madá:** O o atual? O real? **Pesq.:** É, o real, o professor de inglês da escola pública. **Madá:** Um professor totalmente despreparado, um professor arcaico, um professor que ele não tem a formação continuada, mesmo com os incentivos, talvez poucos, incentivos estaduais, federais, mas um professor totalmente (...) um DINOSSAURO realmente, que ainda está lá no século XIX com métodos de tradução até hoje, que (...). Um professor desmotivado também em termos salariais, mas que não busca é, condições de trabalho, mas também que não busca é:: especializações, porque tem TANTAS especializações aí que, principalmente a Universidade X que ela é, vira e mexe ela traz uma especialização aqui para Diamantina. Não só na área de inglês, mas em outras áreas. Mas um professor que não busca renovação, que está desmotivado e passa essa desmoti/ essa essa desmotivação para o aluno. É essa a imagem que eu tenho do professor que não quer, infelizmente, eu fico com MUITO pesar em falar isso, mas, um professor PREGUIÇOSO, um professor que:: é:: é que, acomodado, realmente acomodado, desmotivado, essas são as únicas palavras que me vem à mente. CLARO que existem EXCEÇÕES. Em toda regra existe sua exceção, mas eu, até hoje, eu não conheci essa exceção, na parte do inglês, professor de língua inglesa, eu não conheci essa exceção. Eu almejo conhecer esse professor, porque se tiver aqui em Diamantina eu quero fazer o último estágio com ele, eu preciso disso para para abrir minha mente. (p. 16-17).

Os princípios da Pedagogia das Competências se apresentam como base para os programas de formação inicial e continuada de professores e ficam destacados nos dizeres de Helena e Sandra. A Pedagogia das Competências, segundo Maués (2003), possui sua base no mundo gerencial e industrial. Suas premissas têm uma relação bastante estreita com conceitos do mundo produtivo: a formação multidisciplinar, polivalente e flexível. A autora afirma que esses conceitos se baseiam no *savoir-faire* (saber fazer), no *savoir-être* (saber ser) e no *savoir-exécuter* (saber executar) que, no seu entender, favorecem a adaptabilidade e a flexibilidade social e profissional. Cria-se uma relação da formação dos professores pautada na Pedagogia das Competências. Há, nesse caso, um conceito de educação sendo ligado aos conceitos de eficiência e de eficácia. Nessa rede discursiva, a criação de decretos, leis e portarias, que estão voltados para a educação, serviu para o estabelecimento de metas e de objetivos para a elevação de um padrão mínimo de qualidade para a educação e para a necessidade da criação de programas voltados para a formação docente.

Assim, falamos de leis e diretrizes que são colocadas (ou não) em prática por professores, alunos, especialistas, cujas identidades foram constituídas, sempre, nesse espaço do 'entre' (leis, métodos, diretrizes) [...]. É nesse 'espaço' histórico que se insere nosso aluno de licenciatura e futuro professor. (ANDRADE, 2008, p. 56).

Temos a influência da política neoliberal, a visão economicista e de mercado e a lógica capitalista produzindo discursos que fabricam (im)potências. Estes são aplicados à educação e ajudam a criar representações sobre o professor de Línguas como um potentado. Os termos ligados à questão gerencial e produtiva nos documentos que permeiam a criação e estruturação do PIBID irão influenciar (e já influencia) também a formação docente, assim como os outros documentos voltados para a educação como as diretrizes curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 e os PCNs, dentre outros.

O PIBID se mostra como mais um projeto destinado à formação de professores que pensa na prática docente sem pensá-la sob outro ponto de vista que não seja o didático e o metodológico. Ele também contém prescrições para dotar os professores do saber(-fazer) necessário a uma prática sempre normatizante e controlada por manuais pedagógicos, livros do professores e cartilhas e por instrumentos de avaliação de desempenho. Estes são instrumentos que representam as mentalidades pedagógicas a

exercerem pressão sobre os professores. Desse modo, os projetos pedagógicos e o próprio PIBID são sustentados por uma base tradicional de hierarquia de saber-poder, que é bastante normatizante.

Nos recortes discursivos abaixo, há a recorrência de uma interdiscursividade sobre o ensino e a aprendizagem de LE por um viés da competência e das habilidades necessárias ao professor para que ele se torne completo, centrado, autônomo, de sucesso, moderno e atualizado. Vejamos:

**RD58 – Entr.:**

**Renata (Pibid.):**

**Pesq.:** É:: Qual é a imagem que você tem de um professor de inglês? **Renata:** Atualmente? **Pesq.:** Ahã. **Renata:** Professor de escola pública? **Pesq.:** Sim. **Renata:** A imagem que eu tenho (...) **Pesq.:** E também por/ passou pelo PIBID::, [agora fazendo estágio, né? **Renata:** [A imagem que eu tenho (...). Estou fazendo estágio. A imagem que eu tenho é de/ a língua em si, o/ o/ a FALA em si é muito travada, né? É eu acho que assim um::/ eles não:: têm tanto domínio nessa questão da fala, são mais é:: professores que ensinam mais assim gramática, utilizam POUQUÍSSIMO de fala em sala de aula, de ensinar:: nem que seja o básico, nem o básico de chegar, cumprimenta::r, pedir para ir ao banheiro, não, nunca vi em uma sala de aula fazendo o PIBID essa questão. (p. 33).

**RD59 – Entr.:**

**Maria (Pibid.):**

**Pesq.:** E você acha que essa trajetória né, com/com esses tipos de professores, com esse sentimento teve, essas emoções que você sentiu, e teve que lidar com isso, né, para passar nas disciplinas, para terminar o /o (...), ir para o outro semestre sem largar o curso, né? Você acha que isso vai influenciar você trabalhar com o inglês na escola para dar aula? **Maria:** PELO CONTRÁRIO, é igual eu estava te falando, aquele professor que sabe conduzir a aula dele de /de uma forma BACANA, sabe? É::, que sabe:: (...), assim, DESPERTAR o interesse do aluno sem fazer terrorismo, eu acho que sim ESSE é O GRANDE professor. Aquele professor que/que tem um retorno e:: (...), é:: (...) tem uma IMAGEM POSITIVA para o aluno eu acho isso bacana. (p. 31 – 1ª entrevista).

Nesses recortes discursivos, o professor deve saber conduzir sua aula e ele deve ser um condutor e ter uma imagem positiva junto aos alunos, como diz Maria. Cumprindo essas premissas, para Maria, ele se tornará um grande professor, algo expresso por ela com uma entonação mais enfática. Maria se refere a isso falando das qualidades que o bom professor tem. Outro ponto é a visão de Renata sobre o professor de inglês apoiada no discurso do mestre, que tem o lugar do professor como detentor do saber e da episteme e apoiada no discurso da impotência. Assim sendo, podemos inferir

que o professor de inglês se torna atravessado pela posição de mestre como potentado na visão da pibidiana.

Segundo Pereira, Paulino e Franco (2011, p. 42), o mestre ocupa o lugar de mestria e “a lei caracteriza sua mestria, o discurso do mestre, que é o discurso por excelência, estabelece que tudo deve estar sob a lei. Há um saber sobre tudo”. E afirmam: “o mestre é alguém potentado” (p. 43). O termo potentado cabe bem para os gestos de interpretação dos recortes acima quando este termo comporta a ideia de uma representação de professor de línguas pode ser regida pelo discurso da competência e de mestria – ele (o professor) tudo sabe para fazer saber ao aluno e, assim, exercer “seu suposto domínio”, como mencionam os pesquisadores (p. 42). Essas representações passam pelo viés do discurso do mestre de Lacan que, assim, demonstra como o professor de línguas poderia fazer laço com o aluno: ele (o professor) deve ocupar o lugar de mestre no discurso.

Nos recortes discursivos anteriores não há lugar para a contingência. Vemos nos dizeres de Helena, Sandra, Madá e Renata (RDs 55, 56, 57 e 58) como há uma representação de professor como aquele que possui (ou tem que possuir) domínio no seu ofício para ocupar um lugar de mando, de governo, de autoridade e de saber e fazer com que o aluno se motive à aprendizagem e produza. A materialidade discursiva nos revela palavras e expressões que corroboram essa assertiva: *melhorar, desempenho, não muito capacitado, despreparado, domínio (maior) da língua, estimulador, motivador, desmotivado, não busca especialização ou renovação, sabe conduzir a aula de forma bacana, desperta o interesse do aluno sem fazer terrorismo, imagem positiva*. Na visão de Pereira (2013), duas concepções devem ser consideradas nesta análise das representações, visto que elas influenciam os modos de subjetivação dos (futuros) docentes: o laço aqui é da ordem da impotência – “o professor vive sob o signo da impotência” (p. 35) e, ao mesmo tempo, é da ordem do impossível (que é o educar, nos termos freudianos). O seu ofício é o tempo todo perpassado pelas contingências do ensinar, pelas incertezas do aprender e pelo insucesso.

Conforme podemos observar, os pibidianos também têm outras representações: *O professor de inglês é despreparado, não desempenha bem na LI; precisa se capacitar, melhorar; é preguiçoso, dinossauro, acomodado, desmotivado*. Essas expressões marcam uma regularidade na representação que eles fazem dos professores

de inglês. Ao que tudo indica, os pibidianos colocam os professores de línguas no lugar da impotência.

Nesse mesmo lugar de impotência, temos as representações das professoras-supervisoras, cujo foco se volta para o aluno – este é o responsável pela impotência do professor: o aluno é desinteressado. Vejamos:

**RD60 – Entr.:**

**Célia (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** Você GOSTA do seu cotidiano? **Célia:** Não, esse entusiasmo do início, porque eu só consegui aprender um pouquinho de inglês quando eu fui fazer o Curso de Letras, porque até então eu não sabia nada. Esse entusiasmo de ver que eu estava APRENDENDO que eu tinha SIM facilidade para poder lidar com aquela língua, esse entusiasmo ele foi/ foi ficando MENOR quando eu VI que eu tinha outras dificuldades que é essa de/ de FALAR. Essa espontaneidade para falar e também/ e também essa facilidade para entender o que o outro fala. E outra coisa que me DESESTIMULA é o tanto que na sala de aula isso me faz FALTA. Ter essa HABILIDADE, né, para poder falar. Talvez isso poderia despertar mais a/ o interesse dos alunos porque, na verdade, na sala de aula, a gente está lidando com/ com:: crianças e adolescente que não CHEGAM ASSIM TÃO cheios de vontade de aprender inglês, não. A gente teria realmente que ter um DOMÍNIO MAIOR para poder CHAMÁ-LOS e fazer com que eles se interessassem mais pelo estudo, pela aprendizagem de inglês. E eu acho que se eu tivesse um domínio MAIOR é eu/ de repente eu/ eu ia ATÉ conseguir ATRAIR mais/ atrair um pouco mais o interesse deles. (p. 10-11). **Pesq.:** É::/ e o que mais/ teve alguma coisa que te marcou negativamente durante a aprendizagem?/ Nessa época do/ do/ da faculdade? **Célia:** Veio a frustração quando eu vi que o que eu tinha era [uma sala de au/=muito pouco. Uma sala de aula para eu poder [ENSINAR=[E:: eu ia ACABAR ficando ESTAGNADA ali porque eu não TINHA, não/ não me era oportuniza::do dar SALTO, PULO, VOOS MAIORES, né? (p. 13-14).

**RD61 – Entr.:**

**Rita (Prof.Superv.):**

**Pesq.:** Fale sobre sua trajetória como professora de inglês. **Rita:** Depois vai passando o tempo, você vai vendo que:: muito, assim, aquele GÁS que você tem quando você forma, você vê que muitas vezes você/você desanima um pouco. Não sei se é o::/ eu não gosto muito de falar, ficar colocando a culpa nos outros não, mas eu não se é:: são os alu::nos, se é o próprio:: andar da escola, né? Cada dia é uma co::isa. Te tira a oportunidade daqui, dali. A gente quer fazer um curso, mas para fazer o curso tem que pegar uma licença. Às vezes não dá para conciliar; e aí a gente vai ficando aquilo que era antes no início, acaba que se perde um pouco. (p. 09-10).

No caso de Célia, no RD60, há uma subjetivação: ela também se vê responsável por não ter um *domínio maior* do idioma, ressoando os dizeres da qualidade total e que também ressoa na Portaria do PIBID, conforme vimos anteriormente. Essa cobrança de

perfeição parece ser subjetivada pela professora-supervisora. Rita, no RD61, também coloca a culpa no aluno por sua impotência e também nas oportunidades tiradas dela pelos outros, como por exemplo, as contingências da escola: o curso que não pode fazer, a licença que não pode tirar... E Rita fala isso usando expressões de negatória: *Não sei se é o: / eu não gosto muito de falar, ficar colocando a culpa nos outros não, mas eu não se é:: são os alu::nos, se é o próprio:: andar da escola, né?* As duas professoras-supervisoras parecem também se colocar no lugar da impotência no mesmo lugar em que os pibidianos as colocam.

A análise desta seção expôs as implicações discursivas que subjazem as representações dos participantes em relação ao imaginário que possuem sobre ser professor de inglês em escolas públicas e que foram condensadas no *Eixo temático 3* de representações. O objetivo foi responder às perguntas de pesquisa: *i) quais são as representações dos participantes em relação aos professores de inglês de escolas públicas?; ii) suas representações se alteram a partir da experiência no PIBID? iii) o PIBID favoreceu deslocamentos subjetivos?; iv) quais são os indícios dessa ocorrência?*

As representações apresentadas mostraram regularidades que respondem às perguntas de pesquisa acima e que corroboram a hipótese da investigação. Pelos gestos de interpretação do *corpus*, as representações dos participantes não se alteram com a participação no PIBID; antes sim, parece-me que a participação no subprojeto somente corrobora a visão que eles já tinham do professor de inglês que atua nas escolas públicas. O resultado mostrou um desenho bastante complexo e rico, demonstrando que a imagem construída pelos participantes resvala na imagem idealizada de um mestre como potentado. Isso nos traz uma visão de professor que se caracteriza por certas habilidades que giram em torno da pedagogia das competências, nos mostrando um dos lados da Banda de Möebius. Do outro lado da banda, temos a representação de professor de língua que se fixa pela via do discurso vocacional e quase sagrado. Essas duas representações apoiadas nas imagens de competência e eficácia e nas imagens do sagrado se (con)fundem e criam uma banda só: é o lado direito e do avesso da Banda de Möebius formando uma imagem especular única. Nesse ponto, o professor de línguas vai sendo colocado (e vai se colocando) no lugar da impotência que o paralisa e pode trazer dor e sofrimento.

Para essa análise, acionei as seguintes categorias teóricas: o discurso da pedagogia das competências, os discursos vocacional e sagrado do magistério, a imagem de professor transcendental em contraposição a de mestre encarnado e a visão de mestre como potentado e a noção de impotência de Paulino, Pereria e Franco (2011) e a metáfora do avesso e a Banda de Möebius discutida por Lacan ([1962-1963]/2005).

Na próxima sessão, apresento a análise do último conjunto de representações da pesquisa e que é também relativo ao *Eixo temático 3*. Este eixo temático intitula-se *A visão do ensino de línguas e de professor de inglês nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID*.

### ***3.2.1.2.2. A visão do ensino de línguas e de professor de inglês nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID***

O último *Eixo temático* de representações traz a visão dos participantes da pesquisa relativa ao ensino de línguas nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID e a visão de professor de inglês depois dessa experiência. O intuito foi verificar se as representações se alteraram após a participação no subprojeto. Neste eixo temático, emergiram representações que parecem apontar para um possível deslocamento subjetivo de alguns participantes. Para alguns, essas representações se alteram de modo a favorecer a escolha pela docência com certa satisfação. Em outros casos, parece que as representações não se alteram.

Primeiramente, exponho alguns recortes discursivos que apresentam as representações de ensino de inglês nas escolas públicas. Pela análise das entrevistas, pude constatar que alguns pibidianos, tais como, Jefferson, Maria e Renata, ao ingressarem na universidade, trouxeram consigo representações sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira. Destaco o fato de que alguns deles entendem a aprendizagem da LI como algo pertinente, contudo distante da realidade de ensino da qual vivenciaram nas suas escolas. Jefferson comenta, por exemplo, como a turma dele de colégio foi perdendo a empolgação com a aprendizagem, uma vez que havia colegas fazendo curso de inglês e comentavam como esta (a aprendizagem) era diferente nesse outro contexto de ensino. Mesmo na faculdade, Jefferson tem como parâmetro os colegas que já frequentavam cursos de idiomas e ele se via, assim, “atrapalhado” frente à rapidez com que os colegas realizavam as tarefas. Parece que a representação que Jefferson possui sobre sua aprendizagem faltosa no inglês o paralisa. Na entrevista concedida por Jefferson, ele comenta que desistiu de cursar a licenciatura em Letras Port./Inglês. Ele aponta que as dificuldades com o idioma o fizeram mudar de curso, optando então por cursar Letras Port./Espanhol.

#### **RD62 – Entr.:**

##### **Jefferson (Pibid.):**

**Pesq.:** É:: Como foi seu primeiro contato com a língua inglesa, lá na 5ª série?

**Jefferson:** Eu achei muito interessante. No início é:: eu achei que era tudo muito novo, mas/ ficava sempre empolgada a turma toda empolgada, mas depois todo mundo foi ficando um pouco mais/ achando que tudo era muito repetitivo. **Pesq.:** E ainda na 5ª série assim? Ou já no/ **Jefferson:** Já na 5ª série. Porque na escola que eu estudei tinha

alguns alunos que estavam começando a fazer o curso de inglês em outra/. **Pesq.:** No cursinho? **Jefferson:** No cursinho. E:: eles falavam que estava repetitivo demais e que o professor não dava muita matéria só chegava lá e passava o livro e dava o que que estava ali. Para ser sincero achei que foi bem fraca porque eu fui tomar gosto pelo inglês foi depois que eu entrei para a faculdade mesmo. (p. 01-03). **Pesq.:** Porque eu até lembro de você na Disciplina A/ não achava que você tinha tanta dificuldade assim. **Jefferson:** É::/ mas é aquilo na disciplina A eu estava tranquilo. Na B, eu acho que/ a turma que eu estava tinha uns alunos que já estavam na disciplina e no ((nome do curso de idiomas)) ou no ((nome do curso de idiomas)). Então tinha umas dinâmicas da professora com umas frases toda embaralhadas e tinha que montar. Eu acho que ficava/ todo mundo fazia rápido e eu ficava meio que nervoso então isso acabava me atrapalhando. (p. 07-09).

#### **RD63 – Entr.:**

##### **Maria (Pibid.):**

**Pesq.:** Como foi o seu primeiro contato com a língua inglesa? **Maria:** A gente sempre estudava a mesma coisa. É::, no Colégio Y a gente trabalhava com tradução. O professor levava um texto em inglês, aí a gente usava o dicionário e ia traduzindo. E essas frases eram sempre é:: do verbo *TO BE*, ou então *Present continuous*, essas coisas. Só que aí o que aconteceu, no ensino médio aí a gente retomava (...). Acredito que com pouca base, sabe?! A gente não conversava em inglês na sala de aula. (p. 02-03 – 1ª entrevista).

Já Renata, abaixo, nos mostra a representação que possui em relação a aprender línguas estrangeiras ao comparar o inglês da faculdade com o inglês do curso de idiomas e ao mencionar a turma pequena do Curso de Letras Port./Inglês e o entusiasmo na aprendizagem quando inicia seus estudos em um curso de línguas.

#### **RD64 – Entr.:**

##### **Renata (Pibid.):**

**Pesq.:** Quando você iniciou sua aprendizagem de inglês? **Renata:** Na realidade eu::/ aprender o inglês mesmo foi quando eu passei, né? Na faculdade de Bacharelado em Humanidades e aí eu fui e entrei para o cursinho de inglês. Comecei a fazer o ((nome do curso de idiomas)) aí eu pude aprimorar um pouco mais o meu inglês e ter mais entusiasmo em aprender a língua. **Pesq.:** Sei. E:: há quanto tempo você estuda inglês então? **Renata:** Eu estudo inglês/ o cursinho de inglês eu estudei por::/ eu comecei em 2010 e fiz cinco períodos/ de inglês. Aí eu parei porque eu comecei a fazer Letras, né? Português e Inglês e:: com isso eu vi que minha turma era pequena, então estava sendo praticamente um cursinho para mim. Então eu fui e parei de fazer o ((nome do curso de idiomas)), mas continuei na faculdade e continuo fazendo cursos de inglês. Sempre que eu posso e tenho oportunidade na faculdade eu faço o cursinho de inglês. (p. 01).

Pensando na representação de Jefferson e Maria, podemos afirmar que tanto a falta quanto o desejo são estruturantes do processo identificatório e de subjetivação do

sujeito. Nesse caso, os processos de subjetivação se refletem pela identificação simbólica e imaginária com o Outro e com o outro<sup>67</sup>, respectivamente; também se reflete em sua relação com os objetos e as coisas do mundo. Tavares (2010), ao ler Lacan e sua teoria dos discursos, nos revela que há nesse processo de identificação ao Outro algo que é da ordem da alienação a ele e que isso faz com que o sujeito consiga criar “pontos de ancoragem” para si mesmo “que perfazem um imaginário de certo modo consistente, preche de sentidos” (p. 100): a identificação imaginária é narcísica, especular e traz uma ilusão de completude; enquanto que a identificação simbólica liga-se ao inconsciente e ao significante.

Podemos afirmar que a falta, a todo o momento, interroga o sujeito em seu desejo, visto que ela (a falta) se assenta no momento da interdição e da castração do sujeito pela lei paterna. Esses processos são necessários, isto é, a interdição e a castração se colocam para que o sujeito possa advir como sujeito da linguagem e do desejo. Entretanto, há aí um processo de perda que jamais será retomado por ele que passa, então, a desejar suprir sempre essa perda, a do *objeto a*.

No *O Seminário, livro 11*, Lacan ([1964]/2008) nos faz ver que o desejo habita o mesmo lugar que o Outro e, por esse motivo há aí um entrelaçamento entre o desejo do sujeito e o desejo do Outro: por isso da afirmação do psicanalista de que o desejo do sujeito é o desejo do Outro. E, também, por estar acometido ao Outro, o sujeito não tem como fugir à alienação a ele, pois este estrutura a entrada do sujeito no mundo da linguagem pela lei simbólica, conforme mencionado. Então, seu desejo estará sempre submetido à lei e à castração, mesmo porque, há um interdito ao desejo e ao gozo completo do sujeito pela lei paterna. Desse modo, cria-se uma falta pela interdição ao desejo mais primitivo do sujeito – a mãe, que resta como algo sempre inatingível. Valas

---

<sup>67</sup> Vale pontuar que o outro (com ‘o’ minúsculo) é uma pessoa física e não o Outro, que é simbólico e que pode representar a outra língua ou a outra cultura no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira. O outro é especular, indicando as imagens construídas pelo sujeito a partir de sua relação com outros sujeitos, por isso ele é designado pelo imaginário. O sujeito se vê representado por uma totalidade, como se fosse um *eu* completo. No entanto, em sua obra *O Seminário, livro 2: o Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, Lacan ([1954-1955]/1985) define o eu como uma construção imaginária, o sujeito vê o outro de forma especular e o chama de semelhante. A relação com o outro é tida, então, por uma relação imaginária onde o outro pode ser tanto um sujeito biológico, meu semelhante, como pode ser alguém ilusório. Mesmo sendo uma relação imaginária, o sujeito a vê como algo real, pois ele cria uma matriz de identificações com outros sujeitos: “o sujeito os põe em relação com sua própria imagem, aqueles com quem fala são também aqueles com quem se identifica”, conforme diz Lacan ([1954-1955]/1985, p. 306-308). Importante pontuar nesse momento o que Tavares (2010) declara sobre essa relação imaginária do sujeito com o outro. Para a linguista aplicada, se somente existisse esse tipo de relação entre sujeitos, esta relação seria dual e teríamos um eu coincidente com ele mesmo, isto é, teríamos interações com rituais sem falhas e somente uma representação da coisa pela palavra.

(2001, p. 08) reforça essa assertiva quando diz que “o desejo está ligado à Lei da interdição do incesto (consustancial às leis da linguagem), que proíbe o gozo ao sujeito falante”. Ele também alega que é por causa dessa interdição que o sujeito passa a ter acesso ao mundo da linguagem e ao uso da palavra. O desejo, ao se vincular à falta primordial do sujeito, passa a não ter objeto de correspondência e passa a se vincular ao *objeto a* de Lacan e, desse modo, torna-se estranho ao sujeito. Ele (o sujeito) não consegue, então, simbolizar o desejo pela via da linguagem porque este é também vinculado ao Real, que é inapreensível. Além disso, o desejo é construído numa cadeia metonímica de significantes: não chegamos nunca no cerne do desejo porque se trata de algo que é da ordem do inalcançável, isto é, o desejo é aquilo que foi perdido e não se alcança mais.

Nos dizeres dos pibidianos, podemos inferir que a representação que eles possuem da escola pública e da aprendizagem do inglês se ampara no imaginário de um ensino de línguas deficitário e de falta: falta aprendizagem eficaz, falta conhecimento linguístico do professor de inglês, falta motivação para aprender a língua. Aí subjazem pontos de ancoragem que podem levá-los à acomodação a (um) (conjunto de) significante(s) pela adoção de um discurso que, no entender de Tavares e Bertoldo (2009), se mostra tomado de efeito de imobilismo. Esse discurso funcionaria como adiamento do fazer, vitimização da condição de ser professor (ou aprendiz) de inglês no contexto da escola pública e culpabilização do outro. Conforme Tavares (2010) afirma, essa situação traz, de certa forma, um sentido de coesão e estabilidade para a rede de significantes que amparam o sujeito e, por isso, não há como este empreender deslocamentos subjetivos, visto que a ordem aqui não é aquela da implicação e da identificação e, por isso, não gera movimento e alteração de representações. Tavares e Bertoldo (2009, p. 128) argumentam que, para esses professores (e aprendizes)<sup>68</sup> saírem dessa posição, seria necessária “a emergência de um Outro que, assim reconhecido pelo professor (e pelo aprendiz)<sup>69</sup>, desestabilize seu dizer” e “desestabilize a cadeia de significantes na qual o professor (e o aprendiz)<sup>70</sup> se prende e o inscreva em outro lugar discursivo, provocando uma ressignificação dos significantes que o constitui”.

Por outro lado, Jefferson percebe o processo de aprendizagem como parte integrante de uma vivência no país da língua alvo, fato considerado por eles como

---

<sup>68</sup> Acréscimo meu.

<sup>69</sup> Acréscimo meu.

<sup>70</sup> Acréscimo meu.

notadamente essencial para uma proficiência na língua estrangeira. Essa representação em relação às escolas públicas e ao país da língua alvo são, sobretudo, como ele (Jefferson) percebe o primeiro como um espaço problemático para uma aprendizagem efetiva, e o segundo como um lugar singular de aprendizagem, determinante de um bom desempenho por parte dos aprendizes. O recorte a seguir mostra outro exemplo de Jefferson pautando seu imaginário de aprendizagem efetiva de inglês como aquela que aconteceria com o estudo no país da língua alvo. Podemos novamente aqui recorrer ao mito do falante nativo. Como problematizado anteriormente, existe uma representação do falante nativo que é idealizada como aquele que detém o conhecimento da língua e, portanto, é aquele que goza da felicidade de bem dizer e ouvir a língua estrangeira. O falante nativo pode ser ligado à imagem de completude e de não castração: ele consegue tudo dizer. Parece haver nessa representação o que Ghiraldelo (2003, p. 65) declara: há um “desejo de ocupar o lugar do outro, por meio da língua do outro, lugar simbolicamente representado pelas riquezas do outro e pelo desejo de gozar como o outro goza”. Quando Jefferson, no RD abaixo, comenta sobre a possibilidade dada por um intercâmbio, parece que ele deseja a felicidade do bem dizer, assim como Ana e Renata se expressaram, respectivamente, nos RD43 e RD44 (apresentados na página 102). Jefferson parece acreditar que, devido à convivência com o falante nativo, pode-se aprender muito. Vejamos:

**RD65 – Entr.:**

**Jefferson (Pibid.):**

**Pesq.:** E:: em relação à::/ à graduação, teve alguma/ algum acontecimento ou acontecimentos que marcaram essa sua decisão? **Jefferson (Pibid.):** De estar no inglês? Eu queria estar até mesmo para estar tentando uma bolsa para fora. **Pesq.:** Ahã. Essa do/ do Sem Fronteiras, né? **Jefferson (Pibid.):** Sem Fronteiras. Mesmo que para as Ciências Humanas não tem, diz que abriu agora e tudo, quem sabe fazer um intercâmbio, alguma coisa assim. Achava que isso seria uma boa ideia. **Pesq.:** E::/ e por que você acha que despertou esse interesse pelo intercâmbio? **Jefferson (Pibid.):** Eu acredito que quando você faz um intercâmbio, alguma coisa assim você pega aprende muita coisa. Você está convivendo com o nativo, assim acho que você tem uma facilidade. Não que você vai ter uma facilidade, mas vai te ajudar muito na::/ para você aprender tanto na fa::la, como na escri::ta. (p. 20-21).

No entanto, diferentemente de Ana e Renata, Jefferson usa a expressão *Não que você vai ter uma facilidade*. Nessa negação, ele parece admitir que, mesmo estando no país de origem da língua, sua aprendizagem não será igual à do falante nativo, o que o aproxima mais de um sujeito que aceita a castração e a não completude. É importante

destacar nesses recortes, a presença da interdiscursividade da hegemonia do capitalismo, defendido pela mídia, pela propaganda e pelo mercado como pontuado por Grigoletto (2011). Isso ressoa nos dizeres dos pibidianos. Essa interdiscursividade influencia a memória social deles (dos pibidianos) e faz ressoar representações sedimentadas no que eles (a mídia, a propagando e o mercado) veiculam. Há uma comparação feita entre aprender inglês nas escolas públicas e em outras instituições como as escolas de línguas. Ressoam em seus dizeres, a transição de um período de entusiasmo com a aprendizagem e, logo após, a perda desse entusiasmo e a percepção de que as aulas eram repetitivas, que o professor não os motivava de forma adequada. Essas representações nos remetem ao imaginário existente sobre o “inglês de colégio” – que quer dizer que o aprendiz não sabe nada da LE *versus* o “inglês de cursinho” – local onde efetivamente se aprende a língua. Podemos perceber essa visão na materialidade discursiva de alguns pibidianos: a representação imaginária sobre “o inglês de colégio” perfaz seus dizeres.

Vale pontuar novamente o que Lacan ([1961-1962]/2003) define na obra *O Seminário, livro 9*, a identificação imaginária se dá pela marca de um desejo insatisfeito via identificação com o desejo do Outro e também se dá pela identificação a um significante, sendo esta inconsciente. Tem-se também a identificação pela falta, que é constitutiva do desejo do sujeito, sobretudo, quando este deseja o desejo do Outro e este não dá suficiência a ele (o sujeito): o Outro não é garantia de completude, nos diz Lacan ([1961-1962]/2003) nesse *Seminário*.

Em relação às escolas públicas, ressoa inclusive entre linguistas aplicados, tais como, Maria Inês Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2002, 2008), preocupados com a formação de professores, uma interdiscursividade, sobre este ser um ambiente deficitário que pode não ser atrativo para os alunos em formação. E, talvez, neste caso, o efeito do PIBID possa se tornar reverso ao pretendido quando temos um quadro de desvalorização docente e uma situação crítica e deficitária nas escolas, sobretudo, as públicas. A reduzida carga horária da disciplina, a carência de professores com conhecimento/competência comunicativa da língua alvo e com pouca formação teórica e prática são fatores que são apontados na literatura como aqueles que têm pautado o universo de ensino de línguas em escolas públicas no país. Todos esses efeitos de sentidos se mantêm como um mantra, mantendo a queixa e a falta como os pilares que dão sentido aos dizeres do fracasso no aprender e no ensinar a LI, apagando o espaço escolar como lócus de aprendizagem e de dimensão educacional: “Meu inglês é de

colégio”. Esses pilares, para a psicanálise, são o lugar da impotência em contraposição à impossibilidade, porque no adjetivo impossível faz parte também o que é possível. A educação é impossível porque sempre vai se deparar com as suas próprias limitações e contingências.

Na contramão desta discursividade, Sam S., o coordenador do subprojeto, nos revela outro contexto dos cursos livres de idiomas que vai ao encontro das representações acima citadas. Seus dizeres sobre esses cursos nos mostram um ambiente precarizado e de exploração de trabalho que desconstrói o imaginário sobre os cursos de línguas. Temos aqui a teoria diante da contingência da prática, como dizem Coracini e Bertoldo (2003).

#### **RD66 – Entr.:**

##### **Sam S. (Coord.Pibid):**

**Pesq.:** Quais são os sentimentos que envolveram o seu período de aprendizagem e quais as emoções sentidas? **Sam S.:** Ser professor de inglês, estar na sala de aula trabalhando inglês, principalmente no ((nome do curso de idiomas)), isso no começo foi/ foi uma:: eu/ eu via como uma/ uma grande conquista, uma vitória::ria de estar lá, mas com o passar do tempo essa/ esse sabor de vitória ele foi sendo:: diluído, ele foi sendo destruído porque por causa das condições precárias de trabalho. Então eu me lembro que todo/ durante todo período que eu fiquei trabalhando nessa escola de inglês e na outra/ na outra franquia em outra cidade maior ainda para a qual eu fui em seguida é:: (...). Que era também do ((nome do curso de idiomas)), da mesma franquia, é:: eu/ eu me lembro que a sensação era de:: HORROR porque eu trabalhei sem nenhum tipo de registro na carteira de trabalho. E assim como eu trabalhava sem registro, eu vivia/ eu trabalhava/ era um trabalhador informal, eu tinha VÁRIOS colegas dentro da/ dessas/ dessas escolas (...) E é uma situação de MUITA fragilidade para o professor porque o número de aulas é:: oscilava muito de um semestre para o outro e:: era MUITO humilhante o fato de que você trabalha em uma escola de elite na qual os alunos vêm de famílias extremamente abastadas porque [a mensalidade é muito cara= =a região é muito desenvolvida, muito rica. (p. 12-14).

No bordado, há um ponto denominado vagonite. O vagonite é um tipo de bordado que é feito pelos pontos de alinhavos sobre um tecido apropriado para bordado de ponto (em) cruz, que possui fios aparentes que facilitam sua trama. A bordadeira passa a agulha sobre grupos de fios aparentes em forma de alinhavo e ela deve ter o cuidado para que no avesso não apareça partes da trama ou dos nós (aliás, o vagonite apresenta um efeito tão uniforme que não se dá nó para o arremate do trabalho). O efeito do motivo desse bordado se consegue mudando-se de carreira (para a de cima ou para a de baixo) e formando degraus com os fios. Para obtermos um efeito degradê, usamos fios matizados. No caso dos pibidianos, poderíamos pensar que talvez se eles

tivessem modificado suas representações a respeito do ensino de inglês, possivelmente sua aprendizagem teria sido efetivada. Como no ponto vagonite, o movimento de ir e vir nas carreiras de pontos é que propicia o efeito para o bordado.

Do outro lado da ponta do rolo de lã<sup>71</sup>, ao desenrolar o novelo de lã da formação de professores, o foco de análise recai nas representações abaixo que evidenciam que alguns pibidianos reconhecem as contingências e o inesperado que subjaz ao cotidiano do professor. Assim, eles têm uma representação diferente daquelas apontadas anteriormente. Fiz a mesma pergunta a eles sobre a imagem do professor de inglês de escolas públicas que eles passaram a ter após a participação no subprojeto e eles responderam o seguinte:

**RD67 – Entr.:**

**Ana (Pibid.):**

**Pesq.:** Qual a imagem que você tem de uma/ de um professor de inglês que leciona em escolas/escolas públicas após o PIBID? **Ana:** Antes eu tinha uma imagem diferente do que a que eu tenho agora. Eu tinha a imagem de que não saiam do verbo *To be* porque eles não queriam. Hoje em dia eu vejo que é muito mais complicado do que isso. É um professor que às vezes não tem apoio, porque dá é uma matéria que é considerada secundária ou até terciária nas escolas. Então::, é um professor que TEM GRANDES dificuldades. A pessoa tem que estar disposta a ENFRENTAR mesmo dificuldades diárias COM os alunos, COM a estrutura escolar. (p. 34).

**RD68 – Entr.:**

**Maria (Pibid.):**

**Pesq.:** E/e você/ qual é a imagem que você tem de um professor de inglês de escola pública? Qual imagem você tinha antes e depois do PIBID? **Maria:** Ai, essa é difícil. Assim, aconteceu tudo muito junto. A minha prática na escola como professora e a observação do PIBID, porque eu participei do PIBID e logo depois de ter saído do PIBID eu consegui uma vaga de dois meses na Escola M., depois que eu saí do PIBID. Então, assim, eu percebi que, muitas vezes, o professor é:: ele não dá aula como deveria, eu não sei se é por causa da indisciplina na sala de aula, ou se porque é:: o DESPREPARO do professor MESMO. Eu não sei dizer, mas eu acho que / ah o que eu percebi foi uma INDISCIPLINA MUITO GRANDE por parte dos alunos, um desgaste muito grande também por parte do professor, que fica se desdobrando para explicar a matéria e não consegue, e acaba que a aula acaba muito rápido, são 50 minutos, às vezes, o professor chega e fica pedindo a atenção dos alunos e tal e:: é:: perde um tempão com aquilo ali e fazendo chamada e quando assusta tem uns 20 minutos de aula SÓ e o conteúdo é assim (...) né passado (...). (p. 35-36 – 1ª entrevista).

<sup>71</sup> Este termo foi utilizado por Favacho (2011, p. 13), no prefácio que escreveu para o livro de Pereira, Paulino e Franco intitulado *Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma* (2011).

**RD69 – Entr.:****Pedro (Pibid.):**

**Pesq.:** É:: qual a imagem que você tem de um professor de inglês que leciona em escolas públicas após passar pelo PIBID? **Pedro:** Essa é/ essa consciência de que:: os alunos têm necessidades diferentes. É:: porque você consegue perceber::r que na escola pública, pelo menos onde eu participei do PIBID, tem, há alguns sistemas estabelecidos, é::, arcaicos e:: às vezes o aluno, ele TEM algo a dizer, ele tem algo a contribuir, mas talvez o professor não/ não tão somente pelos seus ideais, mas por ideais da estrutura escolar, acaba:: ofuscando o que o aluno poderia trazer de produtivo. O próprio conteúdo, em prol de onde seguir, é, regras estabelecidas. (p. 29).

**RD70 – Entr.:****Karina (Pibid.):**

**Pesq.:** E qual a imagem, Karina, que você tem, que você tinha antes de entrar no PIBID e depois do/ do que é um professor de inglês que leciona em escola pública? **Karina:** Nossa::, assim, eu acho que:: é uma imagem, assim, de:: é:: de força de vontade também, né? Porque:: eles não têm muita:: é:: como que eu vou falar? Muita/ muita:: é:: tipo assim o Governo não investe naquele professor para que ele possa se aperfeiçoar mais, para que ele possa é:: ter mais condições de se dedicar mais. Igual um professor de escola pública ele tem que pegar dois cargos para SOBREVIVER. Então imagina um professor, eu fico pensando, eu estou assim: “Gente, um professor com dois cargos, é turma demais para você (...), trabalha demais”. Então, às vezes, assim, quando ele pensa em preparar uma aula:: DIFERENTE também ele está exausto, cansado, né? Então/ então também (...) (p. 31).

Por esses recortes discursivos, vemos que o PIBID talvez tenha provocado nesses participantes da pesquisa outra representação que os permita perceber o impasse gerado entre a impotência e a impossibilidade do magistério. Mesmo em situações desfavoráveis, temos a impressão de que alguns pibidianos talvez tenham se deslocado subjetivamente. Algo aparentemente ocorreu com as representações deles: parece que Ana e Maria, por exemplo, se alinharam a outra rede discursiva e produziram, a partir disso, um reposicionamento discursivo em relação às suas representações anteriores. Maria, ao passar pela experiência de dar aula que acontece, concomitantemente, com a sua participação no subprojeto do PIBID, parece alterar suas representações e passa a ver os professores de línguas como aqueles docentes que sofrem *desgaste muito grande* e se *desdobram* para dar aula. Esse reposicionamento parece ter sido gerado por uma ampliação de uma rede discursiva relativa à imagem de professor de línguas que ela possuía anteriormente. No caso de Maria, não podemos afirmar com precisão se sua representação se modifica a partir de uma ou de outra experiência ou de ambas. Ana e Karina comentam sobre o PIBID e nos mostram representações permeadas por expressões como *o professor não tem apoio, grandes dificuldades diárias, força de*

*vontade, o Governo não investe para que o professor possa se aperfeiçoar mais e se dedicar mais, o professor fica exausto e cansado.*

Tavares (2010, p. 236) aponta que há sempre sutis deslocamentos nas representações dos sujeitos. Em relação aos participantes da pesquisa, quando são perguntados sobre a imagem do professor que eles têm pela experiência do PIBID, parece que alguns deles fazem algum tipo de reelaboração subjetiva em relação a suas representações. Arrisco-me a elencar, como gesto de interpretação, que a pergunta que fiz suscitou uma perlaboração por parte dos participantes da pesquisa. A perlaboração é um dispositivo freudiano de orientação clínica que é discutida em seu artigo intitulado, *Lembrar, repetir e perlaborar* (FREUD, [1914]/1996). Esse dispositivo permite que o sujeito se reelabore subjetivamente ao falar (e repetir pela rememoração) de uma experiência singular.

Por outro lado, Pipi e Karina, de certo modo, parecem continuar na mesma rede discursiva que trazem durante a participação no PIBID: minha pergunta parece que não suscitou nenhuma perlaboração por parte deles no tocante a suas representações. Vejamos:

**RD71 – Entr.:**

**Pipi (Pibid.):**

**Pesq.:** E o PIBID te influenciou de alguma forma a/ a ter mais certeza de que você queria o Curso de Letras? **Pipi:** Sim. **Pesq.:** É/ e/ e de que forma que isso te influenciou? **Pipi:** Ver que tem gente que ainda é igual a mim (riso), CRIANÇA (riso), precisa de um professor que é totalmente diferente, totalmente mais, sei lá, o professor de inglês é o professor que é o mais ALEGRE, é o que leva uma MÚSICA, é o que leva um FILME diferente, é o que conversa em inglês no meio do corredor com alguém. É o destaque, né? **Pesq.:** É, e você acha que:: é:: os meninos perceberam isso, os alunos, com o PIBID? **Pipi:** Sim. Sim. A /a /a agora eu acho que até, eu/ eu/ eu vou tentar de novo o PIBID, né? Porque aí agora ter uma experiência totalmente diferente. (p. 22).

**RD72 – Entr.:**

**Karina (Pibid.):**

**Pesq.:** E como que foi essa experiência no PIBID? **Karina:** O PIBID eu acho que te dá uma::/ uma ideia sim se você TEM realmente é VOCAÇÃO para/ para aquilo, porque igual eu/ eu/ é teve/ teve uma colega nossa que ela entrou, no primeiro dia que ela foi na sala de aula, ela falou: “Não volto nunca mais”. Porque assustou, né? Com aluno perguntando e aluno espreme mesmo, porque (...). (p. 23-25). **Pesq.:** E aí você acha que o PIBID te ajudou a ter essa/ essa nova visão, assim (...). **Karina:** Com certeza, porque o PIBID ele, igual eu te falei, ele traz aquela ideia, assim, é:: que ser professor também tem que ser um::/ uma vocação, não pode ser, se você for SÓ para ganhar dinheiro, você vai sofrer muito. Se você for só por causa é::/ se você for só por causa do:: (...). (p. 33).

Pipi continua ligado à representação da felicidade de ouvir e de dizer inglês e Karina continua sintonizada na representação do discurso vocacional. O pibidiano parece apresentar possíveis indícios de gozo vivificante que sustentam sua representação da língua e seu imaginário sobre o professor de inglês: o professor é aquele que tem satisfação de ensinar e, por isso, é diferente e adota métodos de ensino diferentes com músicas e filmes e, muito mais que isso, esse professor sente satisfação em se exprimir no idioma. Além disso, nos parece que ele demonstra uma economia de gozo pendendo para o excesso e para a repetição ao comentar que deseja tentar mais uma vez entrar para o PIBID para vivenciar mais uma experiência em um outro subprojeto de inglês. Karina vê o PIBID por uma representação positiva, mas parece que o subprojeto funcionou para reforçar sua representação do magistério como vocacional, levando-a a permanecer na repetição de estar conectada a essa interdiscursividade. Talvez pudéssemos inferir aqui que ambos parecem permanecer no mesmo lugar discursivo de antes. Nesse caso, é como se não tivesse havido um reposicionamento deles em relação a estar em um lugar confortável e prazeroso que suas representações parecem significar para eles. Ali, nesse lugar confortável que é o foco daquilo que se repete e que não faz o sujeito se deslocar subjetivamente.

Nesta seção, tive como objetivo analisar o último conjunto de representações do *Eixo temático 3*, que se refere às *Representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI em escolas públicas antes e após o PIBID*, cujas representações foram agrupadas no *Subeixo 2* denominado *A visão do ensino de línguas nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID*. Para o trabalho de análise, busquei expor nuances do imaginário dos participantes em relação a esses tópicos e procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa: i) *quais são as representações dos participantes em relação ao magistério do inglês e aos professores de inglês das escolas públicas?*; ii) *suas representações se alteram após a experiência no PIBID?*; iii) *o PIBID favorece deslocamentos subjetivos?*; iv) *quais são os indícios dessa ocorrência?*. Outro objetivo foi confirmar a hipótese de pesquisa que se remetia à ocorrência de deslocamentos subjetivos diferentes daqueles esperados pelo Programa nacional do PIBID. As categorias teóricas acionadas para nortear os gestos de interpretação foram as seguintes: a identificação, a falta, o Outro/outro, o desejo, o gozo e os três tempos lógicos de Lacan ([1966]/1998).

A análise desse subeixo demonstrou que pode ser verificado uma possibilidade de sutis deslocamentos subjetivos em relação à alteração nas representações dos participantes em referência ao magistério do inglês e à imagem do professor de inglês de escolas públicas. Para alguns pibidianos, a participação no subprojeto não implicou mudanças significativas, o que pode ser compreendido como a diferença do tempo lógico de cada participante em relação a compreenderem o movimento subjetivo que poderia se dar no subprojeto.

A pesquisa nos mostra uma questão: o deslocamento subjetivo não necessariamente ocorre no tempo cronológico que seria o previsto pelo PIBID para se ter alterações nas representações de seus participantes. Nesse ponto, podemos trazer a discussão de Lacan ([1966]/1998) descrita no capítulo intitulado *O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma*, contido nos *Escritos*. Neste capítulo, o psicanalista se refere aos três tempos que podem ocorrer para o sujeito: o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir. O instante de olhar se faz pela evidenciação dos fatos que se mostram aos olhos do sujeito, não significando algum tipo de implicação com esses fatos. Neves (2016) acrescenta que este é o instante da denegação, pois o sujeito dirige, por exemplo, suas queixas ao Outro e não se implica frente a suas posições. O tempo para compreender não ocorre em um tempo cronológico e objetivado. Segundo Neves (2016), este é um momento de subjetivação: o sujeito pode se situar numa posição de impotência frente ao problema que precisa enfrentar e, por vezes, ele se interroga quanto a esse problema. Para Lacan ([1966]/1998), o limite do tempo cronológico, nesse caso, é vacilante e varia de um sujeito para o outro. O momento de concluir corresponde a um determinado período em que o sujeito faz uma reflexão sobre um determinado juízo. Esse movimento de reflexão e de compreensão é feito de forma subjetiva e tem um determinado tempo de demora que difere do tempo de demora de outros sujeitos. O tempo de concluir pode, inclusive, não acontecer, isto é, o sujeito pode nem mesmo chegar a vivenciá-lo ou passar a ter algum outro modo de agir a partir desse período. De acordo com Neves (2016, p. 06), o momento de concluir pode ser provisório e, geralmente, uma ação não é compreendida no tempo em que está sendo vivenciada. Isto ocorre somente “no depois”, *a posteriori*, quando o sujeito reorganiza essa compreensão do fato. O mesmo sucede em relação ao tempo para compreender. Podemos pensar que, à época da entrevista - 01 (um) ano após o encerramento do subprojeto, talvez os participantes não se encontrassem no momento de compreender ou

de concluir. Da forma como está posta pelos documentos do PIBID ou da forma como foi esperado pelo Coordenador do subprojeto, parece mesmo que os participantes da pesquisa não vivenciaram esses dois tempos lógicos de Lacan. No entanto, poderíamos pensar que pode ter havido “momentos de conclusão” sobre questões diversas e que não estavam ainda maturadas no tempo da entrevista concedida para a pesquisa. Talvez esses momentos de conclusão podem ter instaurado novos olhares que somente uma nova pesquisa poderia salientar.

Para este capítulo, analisei recortes discursivos emergidos do *corpus* de pesquisa e que apresentaram regularidades linguístico-discursivas de modo que foram organizados no *Eixo temático 3* de representações intitulado: *Representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI em escolas públicas antes e após o PIBID*. Esse Eixo temático foi subdividido em dois subeixos denominados de *O professor de inglês como mestre potentado – Subeixo 1*; e, *A visão do ensino de línguas nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID – Subeixo 2*. Para o primeiro subeixo, o grupo de representações apontaram regularidades relativas à (falta de) competência linguística e de domínio de sala de aula pelo professor de línguas. Em contraposição à essa imagem, no avesso do tecido, foi apresentada a imagem do professor como vocacionado e, por isso, quase sagrada. Essa visão transcendental de mestre desencarnado e competente gerou representações que denominei de mestre potentado, que pode levar a sentimentos de impotência e de sofrimento. Para o segundo subeixo, o grupo de representações mostraram regularidades relacionadas à imagem de professor de inglês de escolas públicas. O objetivo foi perceber se essas representações se modificaram com a experiência no PIBID. A análise desse subeixo mostrou que as representações dos participantes da pesquisa permaneceram as mesmas. No entanto, alguns deslocamentos subjetivos ocorreram, mas de modo tão sutil que não é possível afirmar com certeza se eles realmente aconteceram ou se irão acontecer *a posteriori*. Para explicar tal situação, acionamos a definição dos três tempos lógicos de Lacan ([1966]/1998).

Para nortear a análise neste capítulo dos dois subeixos, acionei os seguintes conceitos teóricos: a metáfora do avesso de Lacan ([1969-1970]/1992), a definição de

Banda de Möebius discutida por Lacan ([1962-1963]/2005), a visão de mestre como potentado e a noção de impotência de Paulino, Pereira e Franco (2011), o discurso da pedagogia das competências, os discursos vocacional e sagrado do magistério, a noção de Outro/outro, a identificação, a falta, o gozo, o desejo e os três tempos lógicos de Lacan ([1966]/1998).



# CONSIDERAÇÕES

## FINAIS

*Contas-palavras / Às vezes, as palavras me escapam / como se fossem pequeninas contas transparentes: contas-palavras. / Em minhas mãos, elas escapam pelos dedos / e por mais que eu tente retê-las em minhas mãos / as palavras escapam / e faltam... e vazam... / e caem como pequenas contas transparentes pelo chão / e se espalham... / se lançam pelas frestas do chão, se perdem em seus buracos: as palavras-contas / E por serem transparentes, e por terem se lançado pelas frestas e por terem se perdido nos buracos do chão / não consigo achá-las / e por não achá-las / não consigo mais (a)pre(e)ndê-las / difícil tarefa essa de procurar as contas-palavras*

K.

11/10/2015

## **TERMINANDO O BORDADO DA PESQUISA:** as considerações finais que arrematam a investigação

*[...] Depois do enchimento estar todo pronto, bem arrumado, aí começa-se o bordado propriamente dito, que consiste em cobrir todo o risco com pontos de festão bem regulares e juntinhos. Para cada “barrete”, deve-se dar um segundo ponto paralelo ao do enchimento e volta-se cobrindo os três fios com ponto de festão, sem prender no tecido. Recorta-se o pano pelo lado avesso, usando uma tesourinha de pontas bem finas, na hora que o bordado estiver terminado. D. Maria Angélica Fonseca dos Reis, bordadeira de Jequitinhonha/MG. (SEBRAE, 2006, p. 115).*

Com o intuito de realizar esta pesquisa de doutoramento, escolhi analisar as representações ligadas ao ato de aprender e ensinar inglês nas escolas públicas, à imagem de professor de inglês das escolas públicas e à participação de pibidianos e de professores em um subprojeto do PIBID. O objetivo geral da pesquisa foi refletir sobre o processo de formação de professores de línguas a partir da experiência no PIBID. Para tanto, busquei condensar as representações que emergiram no *corpus* de pesquisa, pertencentes aos participantes do subprojeto do PIBID Letras-Inglês 2012-2013, desenvolvido no Curso de Letras Port./Inglês da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. O intuito foi verificar se algumas das representações que os participantes já possuíam se modificaram e se essas novas representações trouxeram para eles novas percepções sobre o magistério do inglês.

Os objetivos do PIBID citados em suas normas gerais pela Portaria nº 260/2010 (ANEXO V) consistem em fazer com que os licenciandos entrem em contato com o lócus de trabalho, desde o início da licenciatura. Desse modo, eles podem se *Inserir no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem* (PORTARIA Nº 260/2010, Item 2 – Características Obrigatórias das Propostas, Subitem 2.1.1 – Quanto aos Objetivos do PIBID, Item d – Anexo V). No tocante à licenciatura em língua inglesa, os licenciandos poderiam produzir uma identificação com a LI, com o ser professor de inglês de escolas públicas e com seu (futuro) ensinar. Enfim, que se tornassem desejosos, com a participação no PIBID, de se tornarem professores de línguas.

Como apontei ao longo da tese, linguistas aplicados, tais como, Jordão et al. (2013) e Mateus, El Kadri e Silva (2013), dentre outros, alegam que o PIBID é um dos projetos de formação de professores surgido na atualidade que se constitui em uma clara e bem sucedida tentativa de mudança e melhoria para o ensino de línguas estrangeiras no ensino básico. Para a formação inicial e continuada, o PIBID se figuraria como uma tentativa de reorientar a desarticulação teoria/prática e de fazer a aproximação universidade e ensino básico. Essa iniciativa se apresentaria como uma proposta efetiva de aproximação de licenciandos e de professores de escolas públicas onde se efetivassem os subprojetos do PIBID. O objetivo seria motivar os licenciandos ao magistério e os professores da escola pública a se tornarem co-formadores de professores.

Considerando que poderia ter havido desdobramentos e posicionamentos variados dos participantes do PIBID, procurei investigar o subprojeto citado. A hipótese, a partir disso, se remeteu à possibilidade de que os participantes da pesquisa se posicionariam subjetivamente de modo outro que não fosse aquele esperado pelo Programa nacional do PIBID. Além disso, acreditei que a característica peculiar dos subprojetos do PIBID da UFVJM pudessem ter suscitado diferentes implicações e diferentes posicionamentos discursivos de seus participantes ao longo de sua execução. Por isso, me propus investigar se houve ali (um) (re)arranjo(s) em suas representações. As perguntas de pesquisa se referiram ao tipo de representação dos participantes em relação à aprendizagem da LI, ao magistério do inglês, aos professores de inglês das escolas públicas e ao PIBID. Procurei verificar, a partir da experiência no PIBID, se os participantes passam a falar e a agir de um lugar outro em relação às representações que possuíam, buscando os indícios dessa ocorrência pelas regularidades apresentadas na materialidade discursiva analisada – os recortes discursivos das entrevistas. Em alguns momentos, tentei considerar algum efeito de singularidade nos dizeres dos participantes que emergiram no *corpus* da pesquisa.

O falar de si puxou os fios da memória dos participantes. A teoria discursiva nos remete à conceituação de memória para Pêcheux ([1983]/2010) em *A análise de discurso: três épocas*. Para ele, a memória é observada como um espaço móvel de disjunções, deslocamentos, de conflitos de regularizações de enunciados. Para ele, a memória é sempre desestabilizada por um acontecimento novo, visto que esta tende a absorvê-lo, provocando interrupção na cadeia de acontecimentos que estavam sendo

narrados e produzindo uma série nova de implícitos. A memória para Freud ([1899]/1996) em, *Lembranças encobridoras*, está relacionada a registros de caráter inconsciente, a esquecimentos e a percepções que vão se associando de forma irregular, atemporal e, assim, vão trilhando o caminho da pré-consciência, da consciência até chegar à palavra, que nem sempre quer dizer algo sobre a realidade, mas pode estar imbricando lembrança, realidade e ficção ao mesmo tempo e, sobretudo, imbricando significação.

Podemos dizer que o movimento de rememoração dos participantes se remeteu ao puxar de fios no bordado para se criar um efeito vazado no ponto entrelaçado. Bordamos sobre os fios do tecido que ficam espaçados: o vazado é essencial para produzir o desenho do bordado. Geralmente, fazemos primeiro esse trabalho de puxar os fios para depois bordarmos o ponto entrelaçado, que é feito para dar um efeito especial para a barra do tecido. O ponto entrelaçado é composto pelo ponto russo e é feito em duas carreiras sobrepostas: uma analogia que podemos fazer à conceituação de memória da teoria discursiva e da psicanálise. Para a primeira carreira do ponto russo, precisamos enfiar a agulha na linha inferior à esquerda introduzindo a agulha novamente um pouquinho mais à esquerda. Depois devemos introduzi-la na linha superior à direita e executar o mesmo movimento. Esses dois movimentos se repetem até ao final do bordado. É necessário que o tamanho dos espaços dos pontos seja igual para um efeito uniforme. No entanto, ao executarmos os pontos com linhas de espessuras e cores diferentes, modificamos o efeito uniforme do ponto russo. Para modificá-lo mais ainda, podemos fazer a carreira de ponto russo sobreposta à primeira, criando um efeito de rede. Para conseguir esse efeito, a segunda carreira de ponto russo deve ser levemente afrouxada e feita de uma forma um pouco diferente: no ponto superior, a agulha deve ser passada por baixo do fio do ponto da primeira carreira, ao invés de ser passado por cima. No ponto russo, essa disjunção acontece ao criar um efeito de vazado no tecido pela superposição das duas carreiras e do uso de cores diferentes e textura diferente de fios. A uniformidade do ponto é quebrada assim como a memória é alinear e atemporal. A complexidade desse ponto nos remete à complexidade da rememoração dos fatos no PIBID feita pelos participantes ao longo da entrevista.

Para empreender a tessitura da análise do *corpus*, organizei as representações em três (03) eixos temáticos de representações. O *Eixo temático 1* foi intitulado *As representações sobre o PIBID*, sendo subdividido em dois conjuntos denominados de *O*

*PIBID e A bolsa do PIBID e o discurso vocacional do magistério. O Eixo temático 2 foi denominado As representações sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e apresentou representações relacionadas à Identificação dos participantes com a língua inglesa. O Eixo temático 3 chamado As representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI nas escolas públicas teve como subconjunto de representações o imaginário relacionado ao Professor de inglês como mestre potentado. O outro subconjunto foi relativo à Visão dos participantes no tocante ao ensino de línguas nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID.*

As representações concernentes ao *Eixo temático 1* emergiram de tal forma que me permitiram responder à pergunta de pesquisa, que se remetia ao tipo de representação dos participantes em relação ao PIBID e ao subprojeto do Curso de Letras Port./Inglês da UFVJM. Essas representações indicaram que o PIBID é visto como um projeto que traz assistência aos professores-supervisores e, com isso, alívio para os dissabores e contingências ocorridos em sala, principalmente, em relação à indisciplina. Nessa visão, as professoras-supervisoras e os próprios pibidianos dispuseram os alunos-pibidianos como aqueles que representam o discurso acadêmico e, por isso, trazem o novo, o diferente e o que deve ser praticado em sala de aula, num efeito de sentido reverso em relação aos objetivos do PIBID de formação dos licenciandos. Os pibidianos tornam-se autoridades e, com isso, o discurso da ciência ressoa nos dizeres dos participantes e estabelecem relações hierárquicas e dicotomizadas de poder/saber e identifica quem tem a autoridade de representar o discurso da ciência e quem representa o discurso da prática. Essas relações estão, por exemplo, presentificadas nas representações de Rita e Célia, as duas professoras-supervisoras do subprojeto.

De acordo com Sól (2013, p. 156), há um o valor de verdade que é conferido a tudo que é discursivizado como “novo” demonstrando que os sujeitos se prendem a um imaginário interpelado por um valor mercadológico desse termo (o novo). No caso do professor, este delinea seu imaginário pela definição do professor de línguas bem sucedido e que sempre se “agarra” ao novo e ao ideal: novas metodologias, novas abordagens, novos conceitos. Esse gesto de interpretação talvez nos revele que as representações das professoras Rita e Célia, evidenciadas nesta pesquisa, se constituem a partir das significações que elas consideram e tomam como ideais, conforme é discutido pela pesquisadora. Nesse sentido, a linguista aplicada afirma que o papel dos cursos de formação de professores deveria ser o de desestabilizar as representações dos

professores (e acrescento, dos licenciandos), dando lugar a novos saberes e novas configurações subjetivas.

Nesse sentido, pudemos nos beneficiar também do pensamento foucaultiano para compreendermos o PIBID para além de atitudes disciplinares e normatizadoras e de percepção de professores e alunos como um ideal padronizado, moldado por regras morais e de comportamento. O pensamento teórico de Foucault ([1979]/2015) em, *Microfísica do poder*, nos ajudou a perceber os participantes da pesquisa como sujeitos que se figuram por uma situação de objetificação e ali permanecem: o coordenador do subprojeto oscila seu dizer entre identificar-se com o PIBID por seu caráter utilitário e sobre este ser um projeto caracterizado pela falácia de projetos paliativos e emergenciais. Pudemos interpretar, assim, o posicionamento discursivo do coordenador como oscilante. Os gestos de interpretação também evidenciaram que as professoras-supervisoras se “colam” às normas do PIBID para exercerem suas funções de supervisão e, assim, elas se prendem, no nível do simbólico, a uma rede de significantes ligados às relações de poder e de saber, de disciplina e de vigilância e ali permaneceram exercendo suas funções no subprojeto segundo essas representações. Tal posicionamento demonstra uma forma de acomodação que as retira da função de formadoras de professoras e aponta para um efeito reverso do sentido da formação de professores a que se propôs o PIBID: as professoras-supervisoras que deveriam atuar como formadoras de docentes.

Esse conjunto de representações evidenciou algo que o PIBID se propõe a solucionar e não consegue: a dicotomia teoria/prática, o distanciamento entre a universidade e o ensino básico e a consideração do saber de professores de ensino básico como de prevalência de um saber prático e faltoso. Isso nos mostra a contingência existente entre teoria e prática, como comentam Coracini e Bertoldo (2003). Na verdade, parece que essas dicotomias acabam por ser mais legitimadas pelos participantes da pesquisa. Dessa forma, podemos pensar que o PIBID faz uma tentativa de aproximar a universidade e a educação básica e tenta expor os licenciandos ao universo educacional, ainda no período de formação inicial, mas o faz de uma forma tradicional em relação aos saberes e poderes já historicamente estabelecidos como pertencentes a quem tem o (co)mando e a vigilância e quem são os peritos e os leigos nesse jogo de saber/poder. E, nesse ponto, o PIBID não traz o que pretende: algo inovador e transformador para a formação docente e para o magistério. Ademais, os

participantes estabelecem laços entre si que não se coadunam ao que é previsto pelo Programa, conforme pudemos ver nos objetivos contidos nos documentos do PIBID (portarias, editais etc.).

No segundo eixo de representações, os recortes discursivos continham regularidades relativas à bolsa do PIBID e estas se mostraram pautadas pela lógica do capital e pelo discurso missionário. Os participantes do PIBID percebem o valor econômico da bolsa de incentivo como um instrumento de alienação dos alunos-pibidianos em relação a uma efetiva participação no subprojeto. Pudemos notar pelas regularidades dos recortes discursivos como os participantes constroem representações pautadas por uma interdiscursividade que se liga ao discurso missionário e vocacional do magistério e, por isso, eles não admitem a importância do valor financeiro da bolsa ou quando o fazem sentem vergonha e se expressam por risos e gaguejo. De modo semelhante, alguns entendem o magistério em seu sentido vocacionado e, para tanto, o professor de línguas precisa ter gosto pela profissão e precisa ter uma dedicação à profissão que seja desinteressada; assim como os pibidianos não deveriam participar do subprojeto somente pelo interesse pela bolsa do PIBID.

O outro subeixo de representações, pertencente ao *Eixo temático 2*, referiu-se à imagem que os participantes tinham em relação ao ensino e à aprendizagem de inglês. As representações proporcionaram regularidades em torno de uma aprendizagem traumática que trouxe dor, sofrimento e angústia para os participantes. A língua inglesa foi vista como algo estranho e alheio ao que eles tinham como representação de língua: a língua materna. Esses sentimentos indicaram que, possivelmente, os participantes não estabeleceram uma relação de identificação com a LI. A LI se mostrou como algo traumático e conflitante, afetando a identificação deles com este idioma. A língua estrangeira e o Outro apontaram a falta constitutiva do sujeito e o fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira requer algo além de uma aprendizagem tecnicista e instrumental. Pela interpretação do *corpus*, pudemos observar que esse processo é de fato inconsciente e não está totalmente sob o controle consciente do aprendiz. Segundo os gestos de interpretação, a aprendizagem de uma LE está relacionada ao desejo, à identificação do aprendiz com o Outro e sua cultura e língua e, sobretudo, ela está relacionada a um modo específico de identificação de cada pessoa.

Ademais, para Sól (2013, 2014) e para Tavares e Bertoldo (2009), alguns professores (e aprendizes) de línguas encaram o processo de ensino e de aprendizagem

de LE como objeto causa do desejo – tornando-se “sujeitos do desejo de mudança” (SÓL, 2013, p. 149) na tentativa de sair de um lugar de acomodação e, possivelmente, de angústia e de insatisfação. Estes são “movidos pelo imaginário que os constitui” e são “movidos pelo desejo” (SÓL, 2013, p. 149) e também por um posicionamento discursivo. Dessa forma, eles criam efeitos de sentidos outros; sendo, assim, mobilizados e implicados a fazer a diferença no ensino, por exemplo.

Pudemos ver nos dizeres de alguns pibidianos como certo desconforto o que se instaura, por exemplo, em relação à oralidade na tentativa de se expressar em inglês: timidez, vergonha e medo. Tivemos como gesto de interpretação que os participantes talvez tivessem medo do Outro que eles veem como Um, como inteiro e não castrado, como eles se sentem ao aprender um novo idioma. Geralmente, a aprendizagem de outra língua traz desestabilização identitária e sentimentos contraditórios de medo, de atração, de desejo e de repulsa pela língua, o que nos faz pensar que a infelicidade (ou a felicidade) de dizer a língua estrangeira é dependente do julgamento do Outro. Pudemos perceber isso, no desconforto de Ana ao se deparar com o Real da língua quando ela conversou em inglês com a alemã e trocou os idiomas ao falar com ela. Ali pudemos ver o impossível da língua se fazendo presente.

Além da experiência de estranhamento com a língua estrangeira, pudemos constatar que alguns participantes, ao aprenderem a LI, vivenciaram uma experiência de deslumbramento e encantamento diante da alteridade. Revuz (1998, p. 227) diz que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro”, implicando na tomada de um outro lugar pela tomada específica de uma outra discursividade: neste caso, a da língua inglesa. Discursividade esta que no imaginário coletivo se refere à figura do Outro, sempre melhor, podendo estar, de certa forma, relacionada a algo visto mais positivamente, sendo assim, mais preferível. Assim, a língua inglesa pode se configurar, nesse caso, como a língua do desejo para esses pibidianos.

De acordo com Revuz (1998, p. 227), “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Tal identificação também implica o reconhecimento de que somente criamos sentido para nós mesmos pela relação com o Outro – que indica aquilo que não somos, aquilo que nos falta. Nessa relação complexa entre tornar-se um outro ou tornar-se o Outro emergiram modos de subjetivação dos participantes que revelaram uma identificação

atrelada a projeções imaginárias, a desejos e a atração e ao desejo do Outro. Assim, apontamos a presença de um gozo vivificante permeando a aprendizagem desses participantes.

Entretanto, mostramos também que não há como sustentar uma unicidade para o sujeito, uma vez que ele se espelha no Outro e este não lhe dá nenhuma garantia de uma identidade una e fechada, a não ser no plano do imaginário. E assim, temos a constituição da alteridade pela diferença, impossibilitando o desejo de completude que o sujeito tenta imprimir ao se identificar com a língua e a cultura do Outro. Pudemos verificar isto quando demonstramos o aturdimento de Ana diante de sua falta em relação à proficiência da estrangeira que falava inglês com “perfeição” – uma representação construída pela pibidiana.

No *Eixo temático 3* intitulado *As representações sobre ser professor de inglês e sobre o ensino de LI nas escolas públicas*, organizei as representações em dois subeixos: *O professor de inglês como mestre potentado* e *A visão do ensino de línguas nas escolas públicas antes e após a experiência no PIBID*. O objetivo remeteu-se a responder perguntas referentes às representações dos participantes em relação aos professores de inglês de escolas públicas para verificar se suas representações se alteraram a partir da experiência no PIBID. Outra pergunta tinha como intuito verificar se o PIBID favoreceu deslocamentos subjetivos.

O resultado da análise nos mostrou que as representações dos participantes não se alteraram significativamente a ponto de o PIBID ter se tornado a mola mestra para que eles pudessem escolher a licenciatura como profissão. Tampouco, o PIBID se tornou o vetor que propiciasse deslocamentos subjetivos em relação aos pontos analisados, isto é, a imagem que eles possuíam do ensino de inglês, do professor de LI e do próprio PIBID. Antes sim, pelos gestos de interpretação pudemos inferir que a participação no PIBID se fez como *phármakon*: remédio e veneno, tal qual analisamos nos dizeres do coordenador do subprojeto. A visão deles de professor de inglês se pautou pela indicação de características que fazem do docente um mestre potentado, ou seja, qualidades excepcionais foram apontadas em torno da qualificação e da competência que o professor necessitaria ter para ser por eles assim considerado. A imagem de potentado nos remeteu à imagem da impotência que os professores poderiam sentir em relação a se fixarem a essa imagem idealizada.

O movimento de excessos de discursos do bem fazer docente, de excessos de receitas pedagógicas produzidas pela Educação, do discurso do novo/novidade, pode levar os professores (e os pibidianos/licenciandos) à angústia e à sensação de impotência. Diante do discurso da ciência, por exemplo, há a interdiscursividade de que é sempre possível controlar o ato docente e o ensinar. Em contraposição a essa impotência, eles (os professores e os pibidianos/licenciandos) poderiam reagir pela via da impossibilidade, termo utilizado pela psicanálise aplicada à educação para demonstrar a outra face da Banda de Moëbius: o enfrentamento da palavra-verdade em sua univocidade e potência totalitária, como diz Pereira (2013, p. 44). A via da impossibilidade lhes propiciaria a percepção de que o ato docente é “imprevisível e contingente” (p. 45) e, assim, eles (os professores e os pibidianos/licenciandos) veriam que a (sua) prática (docente) não se faz por um “preparo que seja tão gramaticalmente retilíneo, tão manualmente correto, tão previsivelmente enquadrado ou tão ‘condicionado aos requerimentos administrativos’” (p. 45).

Nesse ponto, é importante salientar o entendimento que foi dado ao PIBID nesta pesquisa: o PIBID se faz como uma produção discursiva. Para tanto, busquei verificar o efeito desse discurso sobre as representações dos participantes e o olhar de cada um deles, isto é, o que cada um deles fez com as representações e identificações que possuíam, mesmo atuando no PIBID em condições desfavoráveis encontradas nas escolas públicas e mesmo que o subprojeto Letras-Inglês tenha absorvido alunos do Bacharelado em Humanidades. Essas novas posições poderiam deslocar sua constituição identitária e suas subjetividades e (re)organizar suas representações, indicando uma possível mobilização frente à participação no subprojeto e ao que pensam ser a docência do inglês e a formação de professores de línguas. No entanto, pela análise dos recortes discursivos, vimos que parte dos participantes parece ficar no mesmo lugar discursivo, isto é, em relação ao PIBID, o que houve foi um imobilismo em relação a haver deslocamentos subjetivos. Assim, considerando essas questões, penso em como alguns participantes se situam discursivamente entre o que ocorre no PIBID e o que é desejado pelo Programa, evidenciando uma falta de agenciamento em relação aos objetivos do Programa. Devemos considerar ainda o desejo singular de aprendizagem e o motivo particular de cada participante em relação à participação no Programa.

Podemos aqui fazer uma analogia do bordado ao efeito dos fatores elencados no PIBID. O programa se articula pela tentativa de se criar espaços logicamente estabilizados e de se ter um mundo semanticamente normal, que nega o equívoco e a falha, como pudemos observar na análise das Portarias do PIBID. O ponto atrás sinalizaria esse efeito para a formação de professores como aquela que pede um sujeito (e ações e espaços) que se remete àquele centrado e da razão: o sujeito empírico, pragmático, com sua necessidade de homogeneidade lógica, mencionado por Pêcheux ([1988]/2012) em sua obra, *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Dessa conceituação de sujeito exclui-se sua singularidade, que poderíamos representar pelo efeito do ponto pequinês sobre o ponto atrás tão retilíneo. Para obter o efeito do ponto pequinês, a bordadeira precisa fazer entrelaçamentos de pontos que sejam da mesma cor ou de cor diferente ou, até mesmo, de espessura de fio diferente, dentro de outro ponto chamado ponto atrás. O ponto atrás deve ser bordado em linha reta como num alinhavo; porém, o ponto pequinês quebra o efeito retilíneo do ponto atrás com suas laçadas entrelaçadas e levemente afrouxadas. A singularidade é como (entre)laçadas que rompem com o efeito de algo que se pretende controlável e transparente. Esse efeito coíbe o que ilusoriamente se concebe como espaço logicamente estabilizado que têm como tentativa de homogeneizar o real.

No desenrolar do novelo de lã da área de formação de professores, podemos compreender o que Pereira (2013, p. 37) pontua:

A educação (e os projetos de formação de professores)<sup>72</sup> não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. (PEREIRA, 2013, p. 37).

Nesse sentido, a análise da pesquisa nos mostrou que pessoas diferentes que viveram a mesma experiência do PIBID se posicionaram discursivamente de maneira diferente. Isso corrobora a hipótese de que o efeito de sentido dessa experiência não se coaduna às premissas constantes no Programa nacional do PIBID; antes sim, elas evidenciam que os deslocamentos subjetivos são da ordem do singular e podem não ocorrer no tempo estabelecido pelos programas de formação. Donde se conclui que um

---

<sup>72</sup> Acréscimo meu.

projeto de formação de professores como o PIBID pode ter seu efeito desejado somente *a posteriori* ou pode, inclusive, não acontecer.

Apesar de o sujeito ter uma memória discursiva que é da ordem do coletivo e se situar discursivamente de acordo com determinada interdiscursividade, o que mais se evidencia é o modo singular como cada sujeito vai ali se apresentar, naquilo que é da ordem desse todo. Por isso, da importância de se entender as discursividades dos participantes como sendo da ordem do singular, da ordem do não-todo. E isso vai para além do que o PIBID oferece e outros projetos de formação de professores oferecem.

A proposição desta pesquisa girou em torno dos gestos de interpretação das representações dos participantes, cujo imaginário se mostrou bastante complexo e singular, mesmo diante da proposta de buscar as regularidades no fio de seus dizeres. O resultado nos evidenciou a complexidade da área de formação de professores. Para Freud ([1937-1939]/1996), em *Análise terminável e interminável*, educar, ao lado de curar (pela análise) e governar, é uma tarefa da ordem do impossível por envolver questões como a transferência de saberes e a resistência entre os envolvidos – neste caso, professores e alunos. Além disso, envolve o inconsciente – o não-saber. Ao lado de outra dimensão da tarefa de educar, temos o consciente estabelecido pelo saber do conhecimento científico. Nesse caso, entendemos que educar se dimensiona como tarefa impossível no sentido de que temos o imponderável permeando a relação professor/aluno: o saber/não-saber e o desejo de aprender que se faz por uma afetação no campo do Outro. Com o subprojeto do PIBID, que foi analisado nesta pesquisa, observamos uma complexidade semelhante.

Neste trabalho de investigação, vale pontuar também que, tanto o recorte quanto a interpretação do *corpus* foram feitos por um gesto de interpretação meu que foi subjetivo e singular. Posso afirmar que houve em mim um deslocamento subjetivo, uma vez que o trabalho de escolha do tema e dos instrumentos de análise já se dispôs sob um efeito da movimentação que fiz como pesquisadora.

Este estudo se faz, então, relevante visto que o tema pesquisado justifica-se pelas contribuições a serem geradas no âmbito da pesquisa aplicada e por servir de subsídio a futuras pesquisas na área da LA, sob um escopo teórico mais amplo com propostas de teorização e de análise da teoria discursiva e da psicanálise. Os dois campos teóricos me permitiram romper com fronteiras epistemológicas já estabelecidas e me abriram a

possibilidade de matizar algumas de minhas ponderações com problematizações apresentadas pelas considerações da perspectiva discursivo-desconstrutivista apresentada por Coracini e Bertoldo (2003), quando se apoiam na teoria da desconstrução de Derrida ([1972]/2005).

Pude, assim, empreender o trabalho de investigação por uma via de análise que se mostrou também subjetiva: os gestos de interpretação do *corpus*. Desse modo, pude analisar questões relativas à identificação dos participantes com a alteridade e suas representações sobre o universo do ensino e da aprendizagem de uma LE, bem como de sua singularidade e incompletude. Os instrumentos e os dispositivos de análise, como uma proposta de escuta, foram essenciais para dar voz aos participantes, pois ambos se posicionam pela valorização de suas representações e (des)identificações. Por isso da análise da materialidade linguístico-discursiva e da busca da recorrência de enunciados e significantes nos dizeres dos participantes.

Acrescento que, reconhecendo meu próprio desejo de completude, não tendo como tudo dizer ou tudo interpretar; ou, ainda, não havendo como buscar a exaustividade e a completude da análise do *corpus*, percebi que sempre haverá um resto a ser analisado, demonstrando a possibilidade de sempre se poder dizer mais sobre esse *corpus* ou de se mostrar que há aí uma falta constitutiva. Essa impossibilidade de tudo interpretar me leva a pontuar a necessidade de outros estudos dessa mesma natureza que tenham como foco a área de formação de professores de inglês e o PIBID.

Com o intuito de concluir o trabalho de pesquisadora-tecelã afirmo que, tal qual uma tecelã, procurei nos dizeres dos participantes, os fios da memória de suas histórias que pudessem se tornar o pano de fundo da tessitura da pesquisa. Ao falarem de si, os participantes me permitiram bordar e (r)emendar suas representações com meus gestos de interpretação que adornaram a análise; ponto a ponto, pude costurar suas lembranças, pespontar suas memórias, tecer formas, bordar seus esquecimentos, suas contradições, seus conflitos, seus lapsos e falhas. Risco a risco, busquei (re)escrever seu conto pela própria significação de seus dizeres. Desse modo, com as representações e subjetivação dos participantes e com a reflexão sobre os projetos e os processos de formação de professores, busquei arrematar o trabalho final desta investigação.

Assim, como pesquisadora-tecelã, eu entrego o trabalho bordado para a professora para que ela (eu) possa traçar novas tessituras com outros bordados em outros tecidos...

*Eh eh mulé rendera  
Eh eh mulé rendá  
Tu me ensina a fazer renda...*

**REFERÊNCIAS – Leis, Decretos, Pareceres e Documentos Oficiais do PIBID**

BRASIL. [2009-2013]. *Relatório de Gestão*. Brasília, 2013. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB – Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/.../2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/.../2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf). Acesso em: 12/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.219*, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 120, 25 jun. 2010. Seção I, p. 04-05.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.692*, de 02 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *EDITAL CAPES nº 011/2012*. Seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do PIBID. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_011\\_Pibid-2012.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf). Acesso em: 11/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Edital CAPES/DEB Nº 02/2009*. Seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02\\_PIBID2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf). Acesso em: 11/10/2015.

\_\_\_\_\_. *EDITAL CONJUNTO Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE*. Seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela SECAD no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002\\_2010\\_CapesSecad\\_PIBIDiversidade\\_1711\\_02.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf). Acesso em: 12/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Edital MEC/CAPES/FNDE Nº 01/2007*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID diversidade. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_066\\_2013\\_Pibid-Diversidade-692013.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf). Acesso em: 13/10/2015.

\_\_\_\_\_. *EDITAL N° 001/2011/CAPEES*. Seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_001\\_PIBID\\_2011.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf). Acesso em: 11/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Edital N° 061/2013*. Seleção de projetos institucionais de iniciação à docência. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_Pibid.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_Pibid.pdf). Acesso em: 12/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Edital n° 066/2013*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID diversidade. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_066\\_2013\\_Pibid-Diversidade-692013.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf). Acesso em: 14/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Edital n° 18/2010/CAPEES*. Seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf). Acesso em: 12/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 11.173*, de 06 de setembro de 2005. Transforma as Faculdades Federais Integradas de Diamantina em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 06 set. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11173.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11173.htm). Acesso em: 13/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 11.502*, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 09 jan. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 13 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 11.578*, de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre a transferência obrigatória de recursos financeiros para a execução pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de ações do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, e sobre a forma de operacionalização do Programa de Subsídio à Habitação de Interesse Social – PSH nos exercícios de 2007 e 2008. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 09 nov. 2007. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 13 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.738*, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “a” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais d magistério público da educação básica. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 14 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.796*, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692/71* de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio. Linguagens, códigos e tecnologia. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Ministério da educação, Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 038, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 239, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 072, de 09 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 68, 12 abr. 2010. Seção 1, p. 26-27.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 096*, de 18 de julho de 2013. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_A provaRegulamenotPibid.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_A provaRegulamenotPibid.pdf). Acesso em: 12/10/2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009. Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 250, 31 dez. 2009. Seção 1, p. 21.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 179, 18 set. 2009. Seção 1, p. 47-48.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 136, de 01 de julho de 2010. Promove a alteração da modalidade de aplicação de dotação orçamentária consignada na Lei nº 12.214 de 2010. Disponível em: [http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-136-2010\\_222463.html](http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-136-2010_222463.html). Acesso em: 12/10/2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 21, de 12 de março de 2012. Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos PIBID, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 54, 19 março 2012. Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf). Acesso em: 11/10/2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 97, de 06 de maio de 2010. Estabelecer os valores das bolsas concedidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do programa Observatório da Educação e Observatório da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n. 86, 07 maio 2010. Seção 1, p. 29.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 29 mai. 2009. Seção I, p. 41-42.

BRASIL/CNE/CEB. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Conteúdo Básico Comum (língua estrangeira)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. S. A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 121-133.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007. p. 09-23.

ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. 266f. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1998.

AZEVEDO, M. L. N. Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 131-151.

BERTOLDO, E. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

\_\_\_\_\_. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do plano de metas compromisso todos pela educação. In: *RBPAE*, v. 26, p. 535-550, set./dez., 2010.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CHAMON, M. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica; FCH-FUMEC, 2005.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9 (2), p. 04-24, Ago./Dez. 2014.

\_\_\_\_\_.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.), *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

\_\_\_\_\_. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino e aprendizagem. *Revista Polifonia*, Cuiabá, v. I, n. 5, p. 01-26, 2002.

DERRIDA, J. [1972]. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

*DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS*, versão 3.0, Editora Objetiva Ltda., 2009.

DINIZ, M. Prefácio. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 07-14.

ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. (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. 51-65.

FAVACHO, A. Prefácio. In: PEREIRA, M. P.; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. *Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 09-14.

FOUCAULT, M. [1966]. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma T. Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. [1975]. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. [1979]. *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREUD, S. [1920]. Além do princípio do prazer. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 05-41.

\_\_\_\_\_. [1937-1939]. Análise terminável e interminável. Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. [1899]. Lembranças encobridoras. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 3. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. [1915]. Os instintos e suas vicissitudes. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 14. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. [1914]. Recordar, repetir e perlaborar. In: \_\_\_\_\_. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas estrangeiras (e materna) por sujeitos com baixa escolarização. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 101-126.

\_\_\_\_\_. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó, PR: Argos Editora Universitária, 2003. P. 57-82.

GRIGOLETTO, M. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos de construção de uma memória. In: In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 297-315.

\_\_\_\_\_. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-238.

JORDÃO, C. M. et al. *O PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LACAN, J. [1953-1954]. *O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão bras. Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

\_\_\_\_\_. [1954-1955]. *O Seminário, livro 2: o Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Trad. Marie Christine L. Penot. Colaboração Antônio Luiz Q. Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

\_\_\_\_\_. [1959-1960]. *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão bras. Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. [1961-1962]. *O Seminário, livro 9: a identificação*. Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

\_\_\_\_\_. [1964]. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. [1966]. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. [1966]. Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “psicanálise e estrutura da personalidade”. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 653-691.

\_\_\_\_\_. [1969-1970]. *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira de Ary Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

\_\_\_\_\_. [1972-1973]. *O Seminário, livro 20: mais, ainda*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira M. D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. [1978]. O Seminário sobre “A carta roubada”. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 13-66.

\_\_\_\_\_. [1966]. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 197-214.

\_\_\_\_\_. [2001]. *Outros escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LAJONQUIÈRE, L. A mestria da palavra: isso duro de roer na formação de professores. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 115-156.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março, 2003. p. 89-117.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A. P. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. In: *Cad. Pes.*, São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014. p. 37-51.

MRECH, L. M. (Org.). Mudanças nas formas de saber e os novos laços sociais nas instituições educativas. In: \_\_\_\_\_.; PEREIRA, M. R. (Orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. P. 47-53.

\_\_\_\_\_. *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

NASIO, J.-D. [1988]. *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

NEVES, M. S. A abordagem do mal-estar na circulação da palavra: deslizamentos de sentido na conversação. Trabalho apresentado no IV SIAD - Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso (não publicado). Faculdade de Letras da UFMG, 2016.

\_\_\_\_\_. Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento. In: BRAWERMAN, ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Orgs.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 285-297.

NEVES, M. S. et al. Deslocamentos identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no Projeto Educonle. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 191-216.

NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada. *Horizontes*, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008, p. 21-29.

\_\_\_\_\_. *Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário*. 276p. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, M. O gozo na aprendizagem da língua inglesa. In: *Calidoscópio*, vol. 13, n. 2, p. 265-272, mai./ago., 2015.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J. F.; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processo em debate. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

OLIVEIRA, M. P. *O ensino da língua inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do gozo*. 117f. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PASSONE, E. F. K. Psicanálise e educação: o discurso capitalista no campo educacional. IN: *ETD - Educ. temat. digit.*, Campinas, SP. V. 15, n. 3, p. 407-424, set./dez. 2013.

PÊCHEUX, M. [1975]. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. [1983]. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*.

Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 307-315.

\_\_\_\_\_. [1988]. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_.; FUCHS, C. [1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 159-249.

PEREIRA, M. R.; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. *Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PEREIRA, M. R. *O avesso do modelo: bons professores e psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Os profissionais do impossível. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 35-47.

PINHEIRO, A. S.; BOTTEGA, R. M. D. (Orgs.). *A formação docente no PIBID Letras no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 77-94.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*, ano 1, n. 1. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, Paris, Nova York, Buenos Aires, 1997. p. 63-73.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SEBRAE/MG. *Resgate cultural dos vales dos rios Jequitinhonha e São Francisco*. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. Resonancias discursivas y cortesía em prácticas de lecto-escritura. In: *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SILVA, A. F. Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. In: *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./dez. 2010.

SILVA, K. A.; GOMES, D. M. A (trans)formação de formadores e de professores de línguas no âmbito do Pibid (Letras) na UNB: perspectivas e desafios. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 49-78.

SÓL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 217f. (Tese de doutorado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

\_\_\_\_\_. Trajetórias subjetivas de professores de inglês egressos do Projeto Educonle. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 141-160.

STEWART Jr., D. *O que é o liberalismo*. 5. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. 279p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_.; BERTOLDO, E. S. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, J. B. C. dos. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009. p. 125-134.

VALAS, P. [1998]. *As dimensões do gozo: do mito da pulsão à deriva do gozo*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

VIEIRA, F.; SEREJO, H. Trajetórias para a carreira docente no PIBID/UFVJM. In: SILVA, M. S.; RAMALHO, M. N. M. (Orgs.). *Política pública de formação de professores*. Montes Claros, MG: Unimontes, 2015. p. 95-109.

ŽIŽEK, S. O espectro da ideologia. In: ADORNO, T. W. et al.; \_\_\_\_\_. (Org.). *O mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. 4. reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 07-38.

# **ANEXOS**

## ANEXO A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS



### ROTEIRO PARA ENTREVISTA-PILOTO (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)

**INSTRUÇÕES:** As perguntas a seguir se referem à sua trajetória de aprendizagem de língua estrangeira, ao seu curso de Letras voltado à licenciatura em inglês e a sua vida profissional até hoje. Responda às perguntas da forma mais detalhada que puder. Se sentir que alguma pergunta pode estar levando-o a responder a mesma coisa, responda assim mesmo, sem se preocupar se está sendo repetitivo(a).

1. Quando iniciou sua aprendizagem de inglês?
2. Há quanto tempo estuda inglês?
3. Como foi sua trajetória de aprendizagem de inglês aqui no Brasil?
4. Quais os sentimentos que envolveram esse período de aprendizagem, quais as emoções sentidas?
5. E depois, como foi essa trajetória de aprendizagem de inglês nos Estados Unidos?
6. Quais os sentimentos que envolveram esse período de aprendizagem, quais as emoções sentidas?
7. Como surgiu a ideia/desejo de ir para os Estados Unidos?
8. Como foi a organização da viagem para ir para os Estados Unidos?
9. Como foi o contato primeiro com a língua inglesa nos Estados Unidos?
10. Como foi esse processo? Quais foram as facilidades e as dificuldades que você teve na aprendizagem do inglês no país da língua?
11. Como foi perceber a cultura do país e como foi o contato com os americanos?
12. Você já gostava do inglês? Já gostava do idioma, de aprendê-lo na escola?
13. E como foi essa aprendizagem nos Estados Unidos:  
a) Formal?      b) Informal?      c) Fácil?      d) Difícil?
14. Quais são as habilidades mais importantes para você na aprendizagem da língua?  
a) Reading?    b) Writing?    c) Grammar?    d) Listening?    e) Speaking?
15. Você que já morou nos Estados Unidos, você acredita que a pronúncia semelhante à do americano/inglês (do falante nativo) é importante?
16. Como você foi tratado pelos americanos sendo imigrante?
17. Você percebeu alguma mudança de tratamento após ficar mais fluente no idioma?
18. Você teve oportunidades de participar do cotidiano dos americanos? Como foi essa vivência?
19. Por que você quis se tornar professor(a) de Língua Inglesa?
20. Quais acontecimentos de sua vida contribuíram para isso? Em que momento você decidiu ser professor de inglês? Ou no caso de já ter largado, em que momento você decidiu largar a profissão docente?
21. De que forma você se sente responsável como professor de inglês?
22. O que você esperava do curso de Letras antes; e durante o curso, o que você está obtendo?
23. Como você tratou e trata de aspectos que mais lhe causaram ou causam sensações estranhas ou desagradáveis em relação a lecionar a LI?
24. O que você faz para se sentir melhor na sua profissão?
25. O que você acha do ensino e da aprendizagem de LI no ambiente da escola básica, seja ele público ou particular?

26. Qual é a imagem que você tem do professor de LI que leciona em escolas particulares / públicas?
27. Como você se vê enquanto professor da instituição (particular/pública) na qual trabalha?
28. Fale sobre sua trajetória profissional.
29. Fale sobre os motivos que a/o levaram a escolher a trabalhar na instituição em que vocês está atualmente e/ou nas instituições educacionais em que você já tenha trabalhando.
30. Houve momentos que você teve vontade de trocar de profissão, ou de instituição? Por quê?
31. Quais os acontecimentos de sua vida pessoal e/ou profissional que marcam sua posição em sala de aula, hoje, como professor ou (não professor) de Língua Inglesa?
32. Como você se vê pelo fato de estar estudando e se formando professor em uma instituição pública como a UFVJM?
33. O que você acha que é se formar professor de LI em instituições particulares superiores?
34. Qual é a sensação de se tornar um professor de inglês com formação universitária e não somente de formação via curso livre ou via intercâmbio ou, no seu caso, por ter experienciado morar no exterior?
35. Como pode descrever a ideia que tinha sobre ser professor de escola pública antes de ingressar na faculdade/graduação e/ou de trabalhar como professor?
36. Hoje, com sua experiência, seus "desejos" quanto à sua profissão foram satisfeitos?
37. Como se sente quando está em sala de aula? Qual é a sensação?
38. O que acha de seus alunos?
39. Ao falar de sua profissão, o que você diz às pessoas acerca da sua escolha profissional?
40. O que seus pais acham da sua profissão e da sua escolha?
41. Fale sobre algum relato de seus professores da graduação que tenha te marcado?
42. Existe algum sentimento que te causa dor, insatisfação, tristeza e/ou angústia quanto à sua trajetória profissional?
43. Há algum outro comentário que gostaria de ainda descrever?

**ANEXO B**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
LINGÜÍSTICOS



**ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PROFESSOR DO PIBID  
PARTICIPANTE DA PESQUISA E QUESTIONÁRIO**

Nome: \_\_\_\_\_  
Pseudônimo (escolher um nome fictício): \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_  
Estado Civil: \_\_\_\_\_  
Naturalidade: \_\_\_\_\_  
Ano da Graduação em Letras: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
Tipo de Licenciatura: \_\_\_\_\_  
Tempo de experiência como professor(a) Inglês: \_\_\_\_\_  
Carga horária de trabalho semanal: \_\_\_\_\_ horas/aula.  
Nome(s) e endereço(s) da(s) escola(s) onde leciona atualmente: \_\_\_\_\_  
Endereço para correspondência: \_\_\_\_\_  
Tel.: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

.....

**QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA**

- 1) Você leciona inglês atualmente?  
SIM  Há quanto tempo?  
Onde, quantas aulas e em que situação (designado, efetivo e/ou outros)  
NÃO  Por que não?
- 2) Qual a sua formação acadêmica? Onde se formou em inglês?
- 3) Porque você decidiu estudar inglês e fazer licenciatura em língua inglesa? Algo o(a) influenciou?
- 4) Como você se via como professor(a) de inglês no início de sua carreira e como você se vê hoje?
- 5) Como você percebe o ensinar uma língua estrangeira? E como você define um professor de inglês?
- 6) O que você acha de sua proficiência na língua inglesa?
- 7) Qual foi o papel da aprendizagem da língua inglesa na sua trajetória docente?
- 8) Você já fez algum curso de capacitação de professores? Qual, onde, quando?
- 9) Você concorda em ser entrevistado(a) em data oportuna para algum aprofundamento das questões deste questionário?  
SIM  NÃO

ANEXO C



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS



**ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE O PIBIDIANO PARTICIPANTE DA PESQUISA E QUESTIONÁRIO**

Nome: \_\_\_\_\_  
Pseudônimo (escolher um nome fictício): \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_  
Ano de entrada no BHU: \_\_\_\_\_  
Ano/Semestre letivo de transição para a licenciatura: \_\_\_\_\_  
Tipo de Licenciatura: \_\_\_\_\_  
Tempo de permanência no PIBID-*Inglês*: \_\_\_\_\_  
Carga horária de participação semanal no projeto: \_\_\_\_\_  
Nome(s) e endereço(s) da(s) escola(s) onde participava do PIBID: \_\_\_\_\_  
Endereço para correspondência: \_\_\_\_\_  
Tel.: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO PARA O PIBIDIANO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

- 1) Você está cursando atualmente o BHU? SIM  Há quanto tempo? \_\_\_\_\_  
Em que eixo você se encontra?  
 o Eixo de Base  
 o Eixo de Interdisciplinar  
 o Eixo das Áreas de Concentração ?
- 2) Você já fez a transição para a licenciatura?  
SIM  Se sim, qual licenciatura escolheu?  
Não
- 3) O PIBID-*Inglês* influenciou sua escolha para a Licenciatura Port./*Inglês* ou quando você entrou para o BHU você já tinha essa escolha definida?
- 4) Você já estudou em cursos de idiomas?
- 5) Porque você decidiu estudar inglês e fazer licenciatura em língua inglesa? Algo o(a) influenciou?
- 6) Como você se via como pibidiano do subprojeto do inglês estando ainda cursando o BHU e tendo contato com várias outras áreas de conhecimento?
- 7) Como você percebe o ensinar uma língua estrangeira antes e após sua participação no PIBID-*Inglês*? E como você define um professor de inglês antes e após sua participação no PIBID-*Inglês*?
- 8) Você participou de outros PIBIDs dentro da instituição e durante o BHU?
- 9) O que o levou a escolher participar do PIBID-*Inglês*?
- 10) que você acha de sua proficiência na língua inglesa?
- 11) Qual foi o papel da aprendizagem da língua inglesa na sua trajetória como discente do BHU e da licenciatura Port./*Inglês*?
- 12) Você concorda em ser entrevistado(a) em data oportuna para aprofundamento das questões deste questionário?  
SIM  NÃO

## ANEXO D



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS



### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**INSTRUÇÕES:** As perguntas a seguir se referem ao seu universo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa, à sua vida profissional até hoje e sobre a sua participação no PIBID. Responda às perguntas da forma mais detalhada que puder. Se sentir que alguma pergunta pode estar levando-o(a) a responder a mesma coisa, responda assim mesmo, sem se preocupar se está sendo repetitivo(a).

- 1) Quando você iniciou sua aprendizagem de inglês? Há quanto tempo você estuda/estudou inglês?
- 2) Como foi seu primeiro contato com a língua inglesa? Onde e como você aprendeu inglês? Como foi sua trajetória de aprendizagem de inglês? Quais foram as facilidades e as dificuldades que você teve na aprendizagem do inglês? Quais os sentimentos que envolveram esse período de aprendizagem, quais as emoções sentidas? O que mais o(a) marcou positivamente em sua experiência de aprendizagem do inglês? O que mais lhe marcou negativamente nessa experiência? Você teve sensações/emoções boas, estranhas ou desagradáveis durante o processo de aprendizagem do inglês? Você já gostava do idioma, já gostava de aprendê-lo na escola? Porque você acha que já gostava do idioma e porque gostou de aprendê-lo na escola? Alguém ou algo lhe influenciou a gostar do inglês?
- 3) Você acredita que a pronúncia semelhante à do americano/britânico (do falante nativo) é importante? Se sim, porque? Se não, porque?
- 4) O que você espera(va) do curso de Letras (se o fizer) antes e após se formar? O que mudou após formar-se na licenciatura?
- 5) Fale sobre sua trajetória como professor(a)/aluno(a) de inglês.
- 6) **Somente para os pibidianos:** Você já decidiu qual licenciatura irá cursar após o BHU? O PIBID o/a influenciou de alguma forma a cursar a licenciatura em Letras Port./Inglês?
- 7) Por que você se tornou professor(a)/licenciando(a) de inglês? Quais acontecimentos de sua vida pessoal contribuíram para isso? Em que momento você decidiu ser professor(a)/licenciando(a) de inglês? Como você se vê como professor(a)/licenciando(a) de inglês? O que significava ensinar e aprender inglês para você? E após a participação no PIBID?
- 8) Como você tratou e trata os aspectos que mais lhe causaram ou causam sensações estranhas ou desagradáveis em relação a lecionar/aprender inglês? O que você faz para se sentir melhor na sua profissão/aprendizagem da língua? Quais os acontecimentos de sua vida pessoal e/ou profissional que marca(ra)m sua posição como professor(a)/licenciando(a) de inglês?
- 9) Qual é a imagem que você tem de um(a) professor(a) de inglês que leciona em escolas públicas? O que você acha do ensino e da aprendizagem de inglês nas escolas públicas?
- 10) Qual é a imagem que você tem da língua inglesa? E dos falantes de inglês?
- 11) Porque você decidiu participar como supervisor/pibidianos do PIBID-*Inglês*/UFVJM?
- 12) **Somente para o coordenador:** Porque você decidiu inscrever seu projeto no PIBID? Sendo professor de literatura inglesa e americana, você sentiu dificuldades em relação a trabalhar com a formação de professores de inglês?
- 13) **Somente para o supervisor:** O fato de você ter alunos supervisionados que estudam em uma universidade pública interfere em sua relação com eles? Você se sente de alguma forma constrangida por esses alunos em sua sala de aula? Como é a relação de você com

esses alunos? Você sente algum tipo de constrangimento por pensar que você pode ter alunos mais proficientes na língua inglesa que você?

- 14) O que você esperava ter com a experiência de supervisão/coordenador/pibidiano do PIBID- Inglês?
- 15) O que foi ser supervisor/coordenador/pibidiano do PIBID-Inglês?
- 16) **Somente para o coordenador e supervisor:** Quais as contribuições que você acredita que tenha dado para a formação dos licenciandos (e bacharelados) vinculados ao PIBID- Inglês? O fato de ter alunos-pibidianos oriundos do Bacharelado em Humanidades e da Licenciatura em Port./Inglês fez alguma diferença para você em termos de orientá-los em relação às atividades desenvolvidas para as aulas de inglês?
- 17) **Somente para o coordenador:** O que dificultou em termos de atividades propostas, discussões teóricas, elaboração de planos de aulas, acompanhamento pedagógico etc. ao ter alunos com diferentes formações e diferentes tempos de formação no PIBID?
- 18) **Somente para o coordenador e supervisor:** Você percebeu algum (des)interesse deles ou comportamento ou motivação diferentes devido a ser do bacharelado ou da licenciatura?
- 19) **Somente para o coordenador e supervisor:** Você teve que modular seu discurso para interagir com os pibidianos? Quais as atividades que você desenvolveu com os eles? Quais as responsabilidades que você acha essencial para um supervisor/coordenador do PIBID- Inglês? Como você se vê e se sente em relação a ser supervisor/coordenador do PIBID- Inglês? Você percebeu alguma mudança em relação à sua prática docente após tornar-se supervisor/coordenador do PIBID-Inglês?
- 20) **Somente para os pibidianos:** Você percebeu alguma mudança em relação à formação após tornar-se pibidiano n Você percebeu alguma mudança em relação à sua prática docente após tornar-se supervisor/coordenador do PIBID-Inglês no PIBID-Inglês?
- 21) Fique à vontade para acrescentar os comentários que desejar.

## ANEXO E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
LINGÜÍSTICOS



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:** *Verso e reverso no PIBID-inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês*  
**POS LIN / FALE / UFMG – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Linguística Aplicada  
**Responsável pela pesquisa:** Kátia Honório do Nascimento

### TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista referente à pesquisa denominada *Verso e reverso no PIBID-inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês*, a ser realizada pela Profa. Ms. Kátia Honório do Nascimento no nível de doutoramento. Sua participação é de suma importância dado que todos os avanços na área educacional derivam de estudos como este. O objetivo desta pesquisa reside na investigação das representações dos professores de inglês de escolas públicas de Diamantina/MG no que tange à língua inglesa, à sua constituição identitária como docente de inglês e como supervisor e/ou coordenador do PIBID-Ingês/UFVJM, bem como dos pibidianos. A pesquisa pretende mostrar como os discursos de professores de línguas, em determinadas condições de produção, são afetados e afetam suas representações e, portanto, visa colaborar com os estudos sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na área da Linguística Aplicada e com o melhor entendimento sobre o ensino e a aprendizagem de inglês em Diamantina e para a área de formação de professores de línguas. À guisa de protocolo, cabe salientar que o material coletado será inserido em textos acadêmicos, podendo ser utilizado, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos acadêmicos, em sua tese de doutorado, em artigos e em livros; que a identidade do(a) participante desta pesquisa será preservada de quaisquer identificações; que, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as informações disponibilizadas pelo(a) participante da pesquisa poderão ser obtidas quando quiser. Assim como, será aceita sua recusa na participação da pesquisa e posterior negativa de seu consentimento, sem prejuízo algum para sua parte. Além de que, por fim, sua participação na pesquisa não incorrerá em quaisquer retribuições pecuniárias.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serei submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento nesta participação, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado(a) em espécie por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Também autorizo a utilização de gravações e transcrições da entrevista e de meus depoimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Honório do Nascimento.

A pesquisa consiste na análise dos enunciados dos professores de língua inglesa de escolas públicas de ensino fundamental e/ou médio de Diamantina/MG a respeito do universo de ensino e de aprendizagem do inglês em cargo de supervisor no PIBID-Ínglês/UFVJM, do coordenador junto ao PIBID-Ínglês/UFVJM e dos pibidianos. Esta é uma pesquisa de doutoramento inserida no POSLIN/FALE/UFMG e está sob a orientação da Profa. Dra. Maralice de Souza Neves.

Autorizo a publicação de minha entrevista ou parte dela e/ou depoimento em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livros.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicado(a).

Nesses termos,

autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

autorizo o uso do pseudônimo: \_\_\_\_\_

prefiro que me atribuam um número ou uma letra do alfabeto.

Diamantina, ..... / ..... / .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário(a) ou seu responsável legal

Documento de identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável  
\_\_\_\_\_

### **E-mails e telefones de contato da pesquisadora:**

Kátia Honório do Nascimento

[katiahonorio@yahoo.com.br](mailto:katiahonorio@yahoo.com.br)

[cathianas@gmail.com](mailto:cathianas@gmail.com)

[katia.honorio@ufvjm.edu.br](mailto:katia.honorio@ufvjm.edu.br)

Tel.: (38) 3531.9476; (38) 99906.3523 ou (31) 99376.3523

COEP/UFMG – COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FERAL DE MINAS GERAIS

Av. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º. Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – Brasil – CEP: 31270-901