

NATÁLIA MARILOLI SANTOS GIAROLA

**UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLA PÚBLICA:
SUAS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2016

NATÁLIA MARILOLI SANTOS GIAROLA

**UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLA PÚBLICA:
SUAS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

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

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: 3A - Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2016

G435p

Giarola, Natália Mariloli Santos.

Uma professora de língua inglesa de escola pública [manuscrito] : suas representações e práticas pedagógicas / Natália Mariloli Santos Giarola. – 2016.

132 f., enc. : il., tabs., p&b. + 1 CD-ROM.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 116-128.

Anexos: f. 129-132.

Inclui CD-ROM contendo: entrevistas transcritas.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de Língua inglesa – Formação – Teses. 3. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 4. Ambiente de sala de aula – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Uma Professora de Língua Inglesa de Escola Pública: suas representações e práticas pedagógicas

NATÁLIA MARILOLI SANTOS GIAROLA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 24 de agosto de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientador
UFMG


Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sôl
UFOP


Prof(a). Climene Fernandes Brito Arruda
UFMG

Belo Horizonte, 26 de agosto de 2016.

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão
uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor
se lhe faltasse uma gota.*

Madre Teresa de Calcutá

Agradecimentos

Agradeço a Deus, meu fiel amigo, pelo cuidado diário. Obrigada por estar sempre me guiando, me dando força e coragem para nunca desistir dos meus objetivos.

Agradeço à minha família pelo carinho, em especial, aos meus pais pelo amor incondicional, dedicação, compreensão e apoio; à minha irmã por me incentivar a ir atrás dos meus sonhos e aos meus avós por exemplo de vida, orações e por acreditarem em meu potencial.

Ao meu noivo Fábio de Castro por sempre me apoiar, pela compreensão, amor e cumplicidade.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Maralice de Souza Neves por me aceitar em seu grupo de pesquisa, acreditar que eu seria capaz e me encorajar a desenvolver pesquisas envolvendo a Psicanálise. Sou muito grata pela paciência, carinho e tempo dedicados a me orientar. Obrigada por me motivar a ser pesquisadora e contribuir para meu crescimento profissional. Muito obrigada!

Às minhas estimadas professoras Dr^a. Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Dr^a. Climene Fernandes Brito Arruda e Dr^a. Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier por terem aceitado o convite para participar da minha banca examinadora desta dissertação.

À professora Sofia, amiga e participante desta pesquisa, por ter aceitado colaborar com este estudo e influenciar meu olhar para o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

Aos professores participantes dos projetos de educação continuada ConCol e EDUCONLE pela troca de experiências, pelos ensinamentos, partilhas e por terem sido fundamentais para meu crescimento quanto professora.

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa Jackson Vitória, Arabela Franco, Natália Leite, Fernanda Peçanha, Gisele Loures, Valdeni Reis, Hermínia Silveira, Vanderlice Sól e Cleber da Mata pelas ricas conversas e contribuições para minha pesquisa, em especial à Kátia Honório pelas dicas e disposição em me ajudar via What's app.

À minha amiga Denise Maia pelos conselhos e por sempre se disponibilizar a me ajudar.

Às professoras Ana Maria Barcelos, Hilda Simone Coelho e Maria Aparecida Zolnier, que me influenciaram e motivaram a ser professora de língua inglesa e me apaixonar pela Linguística Aplicada.

Aos queridos amigos que fiz durante o intercâmbio FLTA/Fulbright, Carlota Huidobro, Anne Von Petersdorff, Katie Kansen, Nycki Cuddie, Mansurbek Tursunov, Hewa Showany, Tolulope Odebunmi, Shakul Tewari, Abdulkadir Zubairu, Danielle Steider e Said Omar, que contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

Aos meus amigos pelo apoio e confiança, em especial, à Mirela e Elaíne pelo acolhimento e amizade, e a todos que tive oportunidade de conhecer na Faculdade de Letras da UFMG, especialmente Jackson Vitória, Annalena Guedes, Eliene Souza, Vânia Castro, Caroline Martins, Márcia Morais, Nara Nogueira, Thayane Campos e Felipe Coura, pelas alegrias e trocas de saberes.

Aos professores doutores Delaine Cafieiro Bicalho, Laura Miccoli, Maralice de Souza Neves, Júnia Braga, Ricardo de Souza, Glaucia Muniz, Bruno Machado, Rui Alexandre Grácio, Ida Lúcia Machado e João Bosco Cabral que tive a honra de cursar suas disciplinas durante o mestrado e contribuíram para minha pesquisa e formação acadêmica.

Aos meus alunos, em especial àqueles que fizeram minha disciplina durante o estágio de docência na Universidade Federal de Minas Gerais.

Aos queridos funcionários do Poslin pelo comprometimento e satisfação em nos atender.

Ao CNPQ por ter me concedido uma bolsa de estudos.

Enfim, obrigada a todos que contribuíram para mais esta vitória e por colorirem minha vida.

Resumo

O presente trabalho aborda a formação de professores de língua inglesa na área de Linguística Aplicada buscando analisar dizeres a partir da Teoria da Enunciação atravessada pela psicanálise freud-laciana. Nessa abordagem, o sujeito é visto como heterogêneo, dividido pelo inconsciente e afetado pela linguagem, em busca da completude e unidade que, por serem da ordem do impossível, permitem constantes questionamentos e transformações. O sujeito-professor passa por deslocamentos identitários quando busca se tornar um professor de língua estrangeira (LE) e passa a se identificar como portador de um saber que o distingue das outras pessoas. Neste trabalho, depreendemos as representações de uma professora de Língua Inglesa (LI) de uma escola estadual da região de Contagem-MG sobre si como educadora, seus alunos, a pesquisadora, o sistema escolar, sua prática pedagógica e sobre a educação continuada (EC). Os instrumentos utilizados para formação do *corpus* foram: diário de notas da professora; entrevistas semiestruturadas; observação de aulas e notas de campo. Os recortes do *corpus* foram organizados a partir de temas surgidos dos dizeres da docente. Assim, percebemos que ela representa-se como frustrada e insatisfeita com o seu próprio conhecimento da LI, com a desvalorização do professor e com sua falta de autoridade em sala de aula. Ela também se compara aos outros professores, buscando, como sujeito desejante, se aproximar de uma imagem de si mais proficiente e mais preparada metodologicamente. Além disso, Sofia oscila entre o instante de olhar e o momento de compreender, ou seja, momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela deseja. O espaço de EC é representado com um ambiente que ajuda os professores a conhecerem novas metodologias de ensino e a lidar com os problemas encontrados em sala de aula. Além disso, para o ensino de LI, a professora utiliza jogos e desenvolve projetos a fim de conquistar seus alunos, uma vez que a indisciplina é uma queixa recorrente nos dizeres da educadora. Assim, este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, pois discutimos temas que podem fazer com que os docentes se confrontem com os significantes que eles se atribuem ao se dizerem professores e falantes de língua estrangeira.

Palavras-chave: Representações. Professor de Língua Inglesa. Prática Pedagógica.

Abstract

This paper approaches teachers' education in Applied Linguistic area in order to analyze sayings through The Theory of Enunciation crossed by Freudo-Lacanian psychoanalysis. In this approach, the subject is heterogeneous, divided by the unconscious and affected by language, aiming at wholeness and unity that are impossible, but they allow questioning and transformation. The teacher goes through identity shifts when they seek to become a foreign language teacher and start to self-identify as having knowledge that distinguishes from the others. In this work, we focus on some representations of an English teacher from a public school in the region of Contagem-MG about herself as an educator, her students, the researcher, the school system, her own teaching practice and the continuing education program. The instruments used for the corpus formation were teacher's daily notes, semi-structured interviews, classroom observation and field notes. The corpus were organized from themes that emerged in the teacher's sayings. Then, we noticed that the educator represents herself as frustrated and dissatisfied with her own English knowledge, the teacher's devaluation, and lack of authority in the classroom. She also compares herself with other teachers, aiming to approach an image of herself as more proficient and more prepared methodologically. In addition, Sofia oscillates between the looking time and the understanding time, that is, time to interrogate and seek linguistic and methodological improvement that she wants. The continuing education environment is represented with a space that helps teachers know new teaching methods and deal with the problems encountered in the classroom. In addition, for English teaching, the teacher uses games and develops projects in order to win her students over, because indiscipline is a recurring complaint in her words. Then, this study may contribute to discuss teachers' education because we discuss relevant issues that may make teachers confront the representations that they give themselves as they consider themselves teachers and speakers of English.

Keywords: Representations. English teacher. Teaching practice.

Lista de abreviaturas e siglas

AD	Análise do Discurso
CBC	Currículo Básico Comum
ConCol	Continuação Colaborativa
DC	Discurso do Capitalista
EC	Educação Continuada
EDUCONLE	Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas
Estrangeiras	
ETA	English Teaching Assistant
FALE	Faculdade de Letras
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MG	Minas Gerais
PACTO	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECPLI	Programa Educação Continuada de Professores de Língua
Inglesa	
R	Recorte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

Listas de quadros

QUADRO 1 – Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa	46
QUADRO 2 – Projetos desenvolvidos pela professora Sofia	49
QUADRO 3 – Informações sobre as aulas observadas na escola regular	53
QUADRO 4 – Relação das entrevistas semiestruturadas	54
QUADRO 5 – Representações da professora Sofia	100

Listas de figuras

FIGURA 1 – Desafios do professor de LI	41
FIGURA 2 – Enunciado de Sofia sobre o ConCol	67
FIGURA 3 – Queixa de trabalhar sozinha	81
FIGURA 4 – Responsabilizar os pais pelas notas baixas dos alunos	90
FIGURA 5 – Punir gera disciplina	91
FIGURA 6 – Importância da metodologia para banir a indisciplina	93
FIGURA 7 – Identificação de Sofia com a professora X	96
FIGURA 8 – Atividade de caça palavras aplicada pela professora Sofia no dia 01/09/2015	100
FIGURA 9 – Jogos utilizados por Sofia nas aulas de LI	101

Legenda de Símbolos para Transcrições

As normas para transcrição das falas da professora-participante foram baseadas em Castilho (1998) e Sól (2014).

SINAIS	OCORRÊNCIAS
P	Pesquisadora
/	Pausa curta e hesitações
///	Pausa longa e hesitações
[inc.]	Incompreensível
(())	Comentários da pesquisadora
(...) ou [...]	Supressão de determinado trecho do dizer da professora
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
“ ”	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos
X	Suspensão de um nome próprio (nome de pessoas ou instituições)
: : ou ::	Alongamento de vogal ou consoante
Negrito	Trechos analisados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. CAPÍTULO I - Aporte teórico	21
1.1 A incompletude do sujeito-professor	22
1.2 Identidade e Identificação: somos o que parecemos, o que acreditamos ou a imagem que os outros têm de nós?	26
1.3 Noções de representação	30
1.4 Reflexões sobre o discurso e a Teoria da Enunciação	33
1.5 Formação continuada e prática docente: o que os professores buscam?	38
2. CAPÍTULO II – Percurso metodológico	44
2.1 Natureza da pesquisa	45
2.2 Sujeito-participante da pesquisa	47
2.3 Condição de produção dos dizeres	50
2.3.1 ConCol: espaço de educação continuada	50
2.4 Instrumentos para formação do <i>corpus</i> linguístico	52
2.4.1 Diário de notas da professora	54
2.4.2 Entrevista semiestruturada	55
2.4.3 Observação/Notas de campo	57
2.5 Análise	58
3. CAPÍTULO III – Gestos de interpretação do <i>corpus</i>	61
3.1 Interpretando o <i>corpus</i> : como o professor se vê?	62
3.2 Deprendendo a relação entre a pesquisadora e a participante	70
3.3 A professora e o sistema escolar	73
3.4 Representações da professora acerca dos alunos	83
3.5 A prática pedagógica do professor de Língua Inglesa e a EC	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

*Estou em processo...
Há coisas a aprender...
E há coisas a reprogramar...
Há coisas que sou...
E não quero ser...
Há coisas que ainda não sou...
E quero ser...
Há coisas que sou...
E ainda não sei...
Mas estou buscando saber...
Estou em construção...*

Eliane Stahl

Um dos motivos que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado está relacionado à minha¹ participação, voluntária e, posteriormente, como bolsista de extensão, no programa de educação continuada de professores de língua inglesa (PECPLI), durante minha graduação na Universidade Federal de Viçosa. Com o meu ingresso no mestrado, também pude participar do grupo ConCol (Continuação Colaborativa) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esses espaços me proporcionaram reflexões e discussões sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa (doravante LI) e sobre as dificuldades encontradas dentro da sala de aula, o que favoreceu uma maior articulação entre eu e os professores de inglês em serviço, contribuindo para minha formação acadêmica e profissional mais embasada na realidade das escolas públicas. Muitos podem pensar que a participação de graduandos nos encontros de educação continuada pode desmotivá-los a atuarem em sala de aula, devido os relatos de indisciplina e desmotivação de alguns professores. Mas o que percebi foi uma maior vontade de compreender e buscar possíveis soluções para essas dificuldades encontradas no contexto escolar.

Desse modo, durante os encontros do ConCol, pude notar uma recorrente queixa da professora-participante desta pesquisa em relação à indisciplina, desvalorização do professor e falta de metodologias de ensino, o que me despertou o interesse em depreender as representações que emergem nos dizeres dessa professora de LI sobre sua posição como educadora, o sistema escolar, os alunos e a educação continuada. Além disso, busquei observar se essas representações se constituem na e pela prática pedagógica. Desse modo, acredito que este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, visto que abordamos questões relevantes que podem levar os educadores a refletirem e confrontarem-se com as significações que dão a si como professores e falantes da língua estrangeira. Por isso, esta pesquisa filia-se à Linguística

¹ Destacamos que, nesta dissertação, usamos a 1º pessoa do singular para se referir às marcas enunciativas de singularidade da autora, 2ª pessoa do plural para marcar a interlocução entre a pesquisadora e a orientadora e a 3º pessoa do singular para se referir à posição enunciativa da autora como pesquisadora (Almeida, 2016).

Aplicada (LA), na linha de investigação Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A área de LA é ampla e transdisciplinar (CLARK, 2000; ROJO, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013) possibilitando, desse modo, a comunicação com outras áreas e campos do saber que também tratam de questões sobre os usos sociais da linguagem. Nesse sentido, Signorini (1998, p. 99) reforça que a LA é "como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças e como uma área que produz conhecimento próprio ao ressignificar os conceitos utilizados para compreender os usos da linguagem nas mais diversas esferas sociais". Por isso, alguns estudos que levam em conta a vertente discursiva em sua interface com a psicanálise têm ganhado destaque através da contribuição de autores como BERTOLDO (2003); CORACINI (2011); ECKERT-HOFF (2003); GRIGOLETTO (2003); LOURES (2014); NEVES (2002); SÓL (2014); TAVARES (2010), entre outros pesquisadores que fundamentam os olhares de novos investigadores.

A vertente discursiva nos dá possibilidade de discutir, sobretudo, a noção de sujeito heterogêneo, dividido entre o consciente e o inconsciente e constituído pela linguagem, uma vez que ele é inacabado, possui furos e não fica preso nas estruturas; além de o inconsciente influenciar suas atitudes no dia a dia. Desse modo, o sujeito faz parte do ato comunicacional, se inscrevendo na linguagem como efeito desta, produzindo sentidos sócio-historicamente situados, sempre esbarrando no real da língua que é da ordem do indizível, impossível de simbolizar. Conforme a linguista e analista de discurso Eni Orlandi (1999), o que não se submete à linguagem se caracteriza como falha, acaso, equívoco e não se submete à regra. É o real que possibilita a deriva, o deslize e o efeito metafórico dos sentidos. Por isso, a linguagem que constitui o sujeito “deixa sempre um furo, uma falta, [e o] sujeito tentará infinitamente preenchê-la, simbolizando elementos diversos, numa busca constante de completude” (FREITAS, 2009, p. 74). Assim, nesta dissertação, abordamos questões da Linguística Aplicada buscando interpretações fundamentadas na Análise do Discurso (AD) considerada no atravessamento da psicanálise lacaniana.

Nesta pesquisa também nos atentamos para as marcas de enunciação da professora, visto que as formas de representação que ela dá ao seu dizer não são o “reflexo direto do real do processo enunciativo” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17). Sendo assim, a Linguística da Enunciação não investiga o sujeito em si, mas sim sua enunciação, visto que, sendo efeito de linguagem, o sujeito escapa irrepresentavelmente em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso (FLORES E TEIXEIRA, 2013; AUTHIER-REVUZ, 1998). Como consequência, o trabalho com os dizeres do sujeito-professor nos possibilita atender para as representações desse sujeito, contribuindo significativamente para as pesquisas que tratam de questões identitárias importantes para uma reflexão dos futuros professores em formação universitária e daqueles que já se encontram em serviço.

Para formar o *corpus* deste estudo, preferimos o formato de estudo de caso pela facilidade de obtermos uma proximidade maior com a participante da pesquisa. Convidamos, portanto, uma professora de língua inglesa, que atua em uma escola estadual da região de Contagem, Minas Gerais (MG), e participa do grupo de educação continuada, intitulado ConCol, desde 2012. Ela graduou-se em Letras, em 1999, em uma instituição privada e leciona inglês no contexto escolar público desde 2001. Utilizamos os seguintes instrumentos para a formação do *corpus*: (1) diário de notas da professora, (2) entrevistas semiestruturadas e (3) notas de campo. No diário de notas a docente escreveu, semanalmente, suas impressões das aulas e da sua participação no ConCol. Nas entrevistas, tratamos das possíveis dúvidas surgidas a partir da análise das observações de aulas; proporcionamos a chance para a professora explicar suas anotações e buscamos registrar momentos de enunciação. As notas de campo trazem as informações sobre o que a pesquisadora observou durante todo o processo da pesquisa, além das anotações feitas das observações de algumas das aulas da professora. Ressalvamos que o uso de vários instrumentos de formação do corpus faz parte da própria busca de completude da pesquisadora, mas que não deixam de ser gestos de interpretação dos dizeres que foram tomados como relevantes para nossas indagações.

Como exigências para a análise, tomamos sugestões de Michel Pêcheux em sua obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (2002). Ele sugere que se descrevam as materialidades linguísticas e, em seguida, reconheçam nelas aquilo que rompe as significações estabilizadas. Desse modo, analisamos a materialidade dos dizeres da professora participante, para chegarmos a algumas de suas representações como educadora.

A partir dessas considerações, apresentamos nossas perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são as representações oriundas no discurso da professora sobre o eu professor, a pesquisadora, os alunos, a comunidade escolar, o espaço de educação continuada e sua prática pedagógica?
- 2) Como se estabelecem as representações da professora de LI na e pela prática pedagógica?

Construímos a hipótese de que as representações que a professora-participante faz de si e do seu ensino deveriam incidir em sua prática pedagógica, na medida que ela se mostra comprometida e implicada na sua formação continuada. Afinal, essa formação vem tomando vários anos de sua vida desde sua entrada no Projeto Educonle (2003-2004) e, algum tempo depois, no Projeto Concol (2012-2016).

Neste estudo, temos como objetivo geral verificar como a participante se auto representa como professora de língua inglesa, representa seus alunos, o sistema escolar, a educação continuada, e sua prática pedagógica. Para alcançá-lo, nossos objetivos específicos são:

- Identificar as representações que emergem no discurso de uma professora de inglês em relação a si como professora, em relação aos alunos, a EC e o seu ensino.
- Depreender os desdobramentos dessas representações na prática pedagógica da professora-participante;
- Compreender os gestos que apontam o que a professora faz para conseguir o que diz querer.

- Discutir a relação da professora com a pesquisadora;

Esta dissertação é composta por cinco partes. Primeiramente, temos a introdução, na qual abordamos a motivação para este estudo; a nossa filiação teórica, o percurso metodológico da nossa pesquisa e os objetivos deste trabalho. No Capítulo I, apresentamos as fundamentações teóricas que embasam nosso estudo, como a noção de sujeito e representação; a questão da constituição identitária e identificação; o discurso e enunciação; além de tratarmos sobre a educação continuada e a prática docente do professor de LI. O capítulo II relata os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa, incluindo informações sobre a participante e as condições de produção dos fatos linguísticos deste estudo e sobre os instrumentos para formação do *corpus*. Já no capítulo III, analisamos os dizeres da professora-participante e nossos gestos de interpretação dos recortes discursivos. Por fim, tecemos nossas considerações finais sobre este estudo de caso e suas possíveis implicações. Ao final apresentamos as referências bibliográficas e os anexos com o termo de consentimento para entrevista e observação de aulas e o CD com as transcrições das entrevistas.

A seguir, abordamos o aporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO I

Aporte Teórico

Não somos apenas o que pensamos ser. Somos mais; somos também, o que lembramos e aquilo de que nos esquecemos; somos as palavras que trocamos, os enganos que cometemos, os impulsos a que cedemos... “sem querer”.

Sigmund Freud

Neste primeiro capítulo, abordaremos as concepções teóricas que embasam nosso trabalho sobre as representações imaginárias de uma professora de língua inglesa, participante de um programa de educação continuada. Desse modo, discutimos a formação de professores na área de Linguística Aplicada buscando analisar dizeres a partir da teoria do discurso atravessada pela psicanálise Freud-laciana, no qual o sujeito é heterogêneo, dividido pelo inconsciente e afetado pela linguagem. Portanto, também abordamos o sujeito e o discurso do professor a fim de identificar dizeres que nos levam a apreender essas representações.

1.1 A incompletude do sujeito-professor

O estudo sobre o sujeito-professor² de línguas estrangeiras vem se desenvolvendo consideravelmente como um espaço amplo para pesquisas na área de Linguística Aplicada (doravante, LA) e no campo da Educação. A Análise do Discurso (doravante, AD) atravessada pela Psicanálise Laciana, juntamente com os estudos da Enunciação, podem oferecer um campo fértil de investigação das questões que afetam esse professor.

Nesta pesquisa, nos atentaremos para a questão do sujeito, devido a sua complexidade e relevância para nossos estudos. Grande parte das investigações em LA, o sujeito é considerado uno, cartesiano e homogêneo, consciente de suas atitudes e apto a se modificar devido às reflexões sobre suas práticas. Além do mais, ele tem o desejo de autoconhecimento, ou seja, de se entender, se conhecer e de trabalhar suas emoções. Por isso, alguns pesquisadores, como Mattos (2002) e Moita Lopes (1996), defendem que a reflexão crítica e conscientização da própria prática docente promovem mudanças e autonomia do professor. Entretanto, questionamos: como a autorreflexão pode levar a mudanças se o professor não estiver implicado e desejoso disso, visto que o desejo se desloca/escapa? Por isso o sujeito que usa a prática reflexiva e que se vê conhecedor de si opõe-se ao

² O sujeito-professor desta pesquisa não refere ao indivíduo, mas sim à cadeia discursiva em que ele está inserido.

sujeito do inconsciente que é faltoso e constituído pela linguagem (FREITAS, 2009).

Desse modo, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos a noção de sujeito que advém da AD afetada pela Psicanálise, no qual o sujeito é heterogêneo, pois é “sempre feito de acordo com as relações sociais que estabelece, pois são essas relações, as relações com o outro da linguagem, que [o] levam a se construir como tal” (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p. 144). Além disso, ele é dividido ($\$$)³, fragmentado, atravessado pelo inconsciente e sócio-historicamente construído (ORLANDI, 1999). Portanto, assumimos que o professor se constitui na sua relação com os alunos, com os outros professores e outras pessoas, todos inseridos numa dada cultura e, com isso, está sempre a se construir, visto que a formação do eu é a partir da relação com e pelo olhar do outro (CABAS, 2009). Assim, ele pode sofrer transformações subjetivas decorrentes do tipo de laço social⁴ que possui. Além disso, consoante a Coracini e Ghiraldelo (2011), a constituição do sujeito é múltipla devido aos “dizeres que o afetam e as experiências particulares e coletivas” (ibidem, p. 14), concedendo-lhe singularidade.

Segundo Cohen (2008), antes do século XX as pesquisas não se importavam e não incluíam o sujeito da linguagem. Então, Pêcheux começa a lidar com a linguagem de maneira diferente, incluindo o sujeito dentro dos estudos da linguística, uma vez que possibilitaria explorar o sujeito, o que as pessoas comunicam e seus desejos, que muitas vezes não são evidentes. Portanto, achamos necessário acentuar que o sujeito não é uno, ele é descentrado, inacabado, possui furos e não fica preso nas estruturas; além disso o inconsciente pode influenciar suas atitudes no dia a dia. Desse modo, o sujeito faz parte do ato comunicacional, se inscrevendo na linguagem como efeito desta, produzindo

³ Para Lacan, “a barra sobre o S representa a ação do significante sobre o sujeito, (...) [no qual o sujeito] não tem outra existência senão a própria divisão, senão o apagamento do significante” (KAUFMANN, 1996, p. 503).

⁴ Laço social “trata-se da relação entre os seres humanos que se sustenta do discurso e, por meio dele, assume as modalidades de época e marcas de uma cultura determinada” (TIZIO, 2007, s/n). Segundo Lacan ([1969-70] 1992), há quatro modos de estabelecer laço social por meio dos seguintes discursos: discurso do mestre, da histórica, do analista e universitário, nos quais serão brevemente discutidos no subcapítulo 4.

sentidos sócio-historicamente situados, sempre esbarrando no real da língua que é da ordem do indizível, impossível de simbolizar. Conforme Orlandi (1999), o que não se submete à linguagem se caracteriza como falha, acaso, equívoco e não se submete à regra. É o real que possibilita a deriva, o deslize e o efeito metafórico dos sentidos. Por isso, a linguagem que constitui o sujeito “deixa sempre um furo, uma falta, [e o] sujeito tentará infinitamente preenchê-la, simbolizando elementos diversos, numa busca constante de completude. Isso ocorre porque o sujeito é movido pela pulsão⁵, que também o constitui” (FREITAS, 2009, p. 74). Pois, conforme Lacan ([1953-54] 1986), o sujeito se estrutura a partir de três planos que se articulam: o Imaginário (prevalência de uma imagem para formação do sujeito), o Simbólico (da ordem da linguagem) e o Real (o que a linguagem não dá conta, isto é, impossível de ser simbolizado).

O psicanalista francês Jacques Lacan, entre 1950 e 1965 transformou “o sujeito da consciência num sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo” (ROUDINESCO, 1998, p. 742). Segundo Lacan (1998, p. 833), o sujeito é um significante que remete a outro significante ou “um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante”. Por isso, na perspectiva da AD, o sujeito pode ocupar várias “posições-sujeito” em seu discurso, uma vez que a psicanálise o toma como sujeito da falta, sujeito desejante que está sempre em busca de um significante que o complete, criando uma ilusão de completude ideal. Isto é, ele busca por uma identidade plena que não existe. Aliás, ele “está sempre em busca do que lhe traga simbolicamente uma sensação de plenitude, de prazer. Cada qual busca objetos nos quais possa experimentar o seu prazer” (DINIZ, 2011, p. 131). Podemos dizer, então, que o professor de línguas estrangeiras busca um ideal de competência linguística e de metodologia para o seu ensino, de maneira especial, aquele que participa de projetos de educação continuada (doravante EC). Em geral, espera-se que ao chegar a um curso de EC esse professor anseie por soluções para seus questionamentos e frustrações, além de

⁵ Entende-se por pulsão “uma atividade que sempre se satisfaz no real. [...] A pulsão é uma satisfação acéfala, onde o sujeito não se percebe se satisfazendo de uma determinada forma” (MRECH, 1999, p.136).

buscar pela via do desejo⁶, teorias para melhorar e/ou compreender melhor suas práticas pedagógicas.

Muitas vezes, o sujeito-professor tem a finalidade de passar para seus alunos “todos”⁷ os seus conhecimentos com o intuito de suprir as necessidades deles, entretanto o professor se esquece que ele é faltante (SANTOS, 2011). Dessa forma, defendemos que “a educação vai além do ensino dos conteúdos escolares, [ela] passa pela subjetividade do professor e pelo seu modo de transmissão da cultura, valores e princípios éticos, embora, na maioria das vezes, o docente não se dê conta disso” (Ibidem, p. 119). Sobre esse aspecto, o sujeito é constituído do desejo e da falta. Para Lacan, “o desejo do homem é o desejo do Outro” (LACAN, [1962-63] 2005, p.31), pois o sujeito se constitui na relação com o outro, assim através desse outro que o desejo é revelado. Em nossa pesquisa, por exemplo, há um sinal de que o desejo da professora é o desejo do aluno de aprender e operar com a LI dentro e fora da sala de aula, a fim de se ter um resultado, ou melhor, um retorno do conteúdo aprendido.

Podemos, assim, assumir que o sujeito-professor hoje pode ser considerado um sujeito que se encontra na transição entre o moderno e o pós-moderno, concepção na qual, segundo Coracini (2003), a identidade é atravessada por uma multiplicidade de vozes, sempre incompleta e em formação. Nessa concepção, ser falante de outra língua pode causar deslocamentos identitários, visto que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p.227). Por isso, esse sujeito quando busca aprender e se tornar um professor de língua estrangeira, tende a se identificar, mesmo que implicitamente, como portador de um saber que o distingue das outras pessoas e o faz pertencer “a um grupo seletivo, muitas vezes idealizado, daqueles que sabem outra língua, frequentemente identificada por atributos que a destacam da língua materna” (TAVARES, 2010, p.99).

⁶ Abordaremos mais adiante a noção de desejo para a psicanálise que difere daquela do senso comum, no qual desejar está relacionado a querer. Tanto que é fácil verificar quando a pessoa diz querer algo, mas não faz nada para consegui-lo ou, mais ainda complexamente, quando impedimentos externos a ela sempre acontecem para impedi-la de conseguir o que quer.

⁷ Usamos aspas, pois é uma ilusão acreditar que todo conhecimento será transmitido ao aluno. A palavra ‘todo’ pertence ao campo semântico de completude.

Além disso, é indispensável ressaltarmos que cada sujeito-professor tem seu próprio tempo para refletir e possivelmente ressignificar suas práticas pedagógicas, ou melhor, “os professores precisam de tempo para que haja a (des)construção da prática” (SÓL, 2014, p. 105), visto que existe um tempo lógico de cada sujeito que se diferencia do tempo cronológico. Por isso, segundo Lacan ([1966] 1998, p. 208), esse tempo se divide em três estágios: 1) “o instante do olhar”, no qual o educador deslumbra as possibilidades de ensino; 2) “o tempo para compreender”, onde o professor assume sua posição de orientador, analisa sua prática e começa a elaborar hipóteses para melhorias de seu ensino, levando-o para 3) “o momento de concluir” em que o sujeito muda de postura. Entretanto, esses momentos são da ordem do singular e o desejo de cada sujeito que moverá os tempos lógicos (MRECH, 2005), por isso não podemos considerar que esses tempos se organizem de modo linear.

Assim, a seguir, discutiremos sobre identidade e identificação que são tópicos que complementam a questão do sujeito aqui abordada.

1.2 Identidade e Identificação: somos o que parecemos, o que acreditamos ou a imagem que os outros têm de nós?

Nas pesquisas sobre o sujeito-professor pela via dos estudos discursivos, no diálogo com outros campos do saber, como a LA e a Psicanálise, encontramos discussões enriquecedoras sobre as noções de identidade e identificação, uma vez que contribuem para o melhor entendimento da constituição subjetiva e singular do sujeito que são significativas para nossa análise do *corpus*.

Devido o sujeito ser heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, conforme discutimos no subcapítulo anterior, podemos perceber que a identidade está sempre em construção e constante modificação, isto é, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento de nascimento” (HALL, 2000a, p. 38). Desse modo, consoante Coracini (2007), a identidade está sempre em

transformação e o sujeito se vê pelo olhar do Outro⁸ e, além disso, ele é formado por meio das experiências pessoais e das experiências dos outros⁹ que o cercam. Assim, a constituição identitária é afetada pela alteridade, uma vez que "ela se pauta, em grande parte, no desejo de corresponder ao desejo do outro, de ser amado pelo outro, de ser por ele reconhecido" (TAVARES, 2010, p. 98).

A contribuição dos estudos culturais na concepção de Stuart Hall (2006b) nos apresenta três concepções de identidade: (1) o sujeito do Iluminismo visto como um ser centrado, unificado, com uma identidade completa, una; (2) o sujeito sociológico marcado pela interação com a sociedade que o cerca, por isso ele é formado a partir das relações sociais e (3) o sujeito pós-moderno múltiplo e com uma identidade inacabada, além de assumir identidades diferentes e conflitantes em que podem ser influenciadas pelos sistemas culturais. Portanto, nesse ponto de vista, o sujeito pós-moderno é portador de uma identidade inacabada e que sempre se desloca. Muitos professores de língua estrangeira (doravante LE) acreditam ter uma identidade una e completa, o que trata-se para nós de uma ilusão. Percebemos essa crença por meio da manifestação de um grande desejo em ter "todo" o conhecimento da LE e metodologias de ensino. Mesmo marcando a multiplicidade, o inacabamento, porque o sujeito está sempre em construção, a noção de identidade de Hall difere da nossa porque concebemos a formação identitária pela via da identificação imaginária.

Assim, o professor constitui sua identidade por meio daquilo com o que se identifica e, conseqüentemente, busca inconscientemente ser, por exemplo, alguém que contém traços das imagens que ele possui de outros professores, principalmente daqueles que foram seus professores e deixaram marcas. Essas marcas tomam forma nos discursos presentes na memória discursiva e nas experiências de ensino/aprendizagem. Dessa forma,

⁸ Esse Outro é o Outro simbólico, o Outro da referência, no qual "sofre interferência tanto da sociedade quanto da estrutura familiar do sujeito. [...] Ele é um Outro que vai sendo internalizado pelo sujeito até se tornar o seu parceiro mais íntimo" (MRECH, 2003, p. 136). Desse modo, ele pode ser os pais, a cultura, as pessoas ao redor; enfim, é o tesouro dos significantes.

⁹ Diferentemente do grande Outro, o pequeno outro é da ordem do imaginário, da alteridade, o meu semelhante. Desse modo, "o sujeito atribui ao outro externo as mesmas características que ele identifica nele mesmo" (MRECH, 2003, p. 135).

somos o que nosso imaginário nos permite ser, ou melhor, vemo-nos – a nós e aos outros - a partir das imagens ou representações que fomos construindo a partir do olhar do outro, que, pouco a pouco, constrói nosso eu – quem e como somos -, traços que, seletivamente, vão constituindo nossa memória subjetiva, inconsciente, tornando-nos reféns da linguagem, sujeitos da linguagem que somos (CORACINI; GHIRALDELO, 2011, p. 13).

A noção de identidade também está relacionada ao conceito de narcisismo, uma vez que o sujeito busca a atenção e o reconhecimento do outro, nutrindo uma paixão por si mesmo, na tentativa de constituição do eu. Desse modo, o narcisismo é visto "como elemento constitutivo do amor-próprio e da autoestima e, portanto, destinado a autopreservação do sujeito e formação dos laços sociais" (ARAÚJO, 2010, p.79). Também referente a esse aspecto, Freud ([1914] 1974) trabalha com os conceitos de eu ideal e ideal de eu que são importantes para nossa pesquisa. Baseando-se em Freud, Cavallari (2011) nos explica que o eu ideal está ligado ao estado narcísico e formação do Eu, visto que prescreve modelos a serem seguidos e está “relacionado aos discursos que pregam o ‘dever-ser’ dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (CAVALLARI, 2011, p. 127). Assim, ele é marcado pela ilusão de totalidade e perfeição.

Por outro lado, o ideal de eu representa o ser, é de ordem simbólica e envolve um modelo ao qual o sujeito procura seguir para ser amado e reconhecido, e o qual "o que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido na infância, na qual [na infância] ele era seu próprio ideal" (FREUD, [1914] 1974, p. 27). Geralmente o professor de línguas é determinado por um ideal, um modelo a ser seguido, gerando as identificações imaginárias. O professor de LI, muitas vezes, encontra essa referência de professor ideal no sujeito-coordenador ou colaborador de projetos de formação continuada, devido ao fato de ele atribuir uma suposição de saber¹⁰ à pessoa que

¹⁰ Segundo Tavares (2010, p. 106), o suposto saber “é fruto de uma fantasia, que todo ser humano tem, de que existe alguém no mundo que saiba de nós: primeiro, o pai; posterior e sucessivamente, o professor, o médico, o cônjuge e assim por diante. Esse saber não é um saber qualquer, nem esse sujeito, uma pessoa específica. Pelo contrário, trata-se de uma função ocupada, de um efeito do discurso e de um saber sobre a verdade de um sujeito, daquilo que o funda como sujeito desejante. Nesse sentido, a função pode ser exercida por qualquer um que aceite a suposição que vem do sujeito”. Essa função é crucial para o estabelecimento da transferência.

ocupa esse lugar de formador e com quem desenvolve um laço de transferência¹¹, conforme abordaremos no capítulo de análise a identificação de Sofia com a professora X que é uma colaboradora do projeto ConCol.

De acordo com o Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998), a identificação é um termo utilizado para indicar “o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam” (p. 363). Portanto, as identificações favorecem para a constituição da identidade dos sujeitos, isto é, para o processo formador do eu, visto que elas ocorrem pela relação com o outro, pelas imagens que afloram em seus dizeres e estão em constante movimento. Enfim, “o termo identificação vem sendo utilizado para definir processos estruturantes que ocorrem no EU através dos quais este internaliza relações com o mundo circundante, dando lugar a matrizes identificatórias” (CHNAIDERMAN, 1998, p. 48).

Já a noção de narcisismo e identificação, para Lacan (1998 [1966]), é trabalhada por meio da conceituação do estágio do espelho no qual a criança é formada pelo olhar do outro, isto é, o pequeno ser quando é confrontado com o espelho, através do adulto que media esse confronto, adota uma imagem de si como o seu "eu" e ele se reconhece por meio dessa imagem de si. Desse modo, a constituição do “eu” ideal ocorre na infância quando o sujeito assume uma primeira identificação pela qual outras identificações serão constituídas durante sua vida (LACAN, [1964] 1998). Por isso, seguindo a concepção de Lacan, Ogilvie (1991, p. 112) explica que o espelho é o momento “da primeira relação consigo mesmo que é irremediavelmente, e para sempre, uma relação com um outro”. Não podemos esquecer que anterior à concepção do estágio do espelho defendida por Lacan, esse conceito tinha uma abordagem diferente no qual englobava a “gênese do sujeito psicológico”, ou seja, a criança diante o espelho se deparava com “um problema de conhecimento e de reconhecimento da realidade” (p. 106), que estava relacionado à consciência (OGILVIE, 1991). Ante o exposto,

¹¹ Este conceito de transferência, segundo Lacan ([1964] 2008), está relacionado à suposição de saber, visto que só haverá transferência se houver em algum lugar o sujeito suposto saber, por exemplo se o analisando reconhecer o suposto saber do analista.

concordamos com Coracini (2003), baseada em Nasio (1995), de que o sujeito compreende que sua identidade está ilusoriamente acabada, unificada, ou melhor, que ela é resultado da auto imaginação como alguém consolidado, uno.

Conforme Tavares (2011), a constituição identitária do professor de línguas estrangeiras ocorre via as identificações com outros professores, com os discursos da EC (quando é o caso) e com outros que constituem sua formação, bem como com as experiências de ensino/aprendizagem que teve e com os discursos sobre o que é ser professor. Desse modo, as representações imaginárias do sujeito podem, muitas vezes, ser percebidas por meio da sua enunciação, uma vez que elas "podem ser compreendidas como identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios" (NEVES; HON; REIS; EVANGELISTA, 2013, p. 197).

A seguir, abordamos as noções de representações imaginárias que são primordiais para a discussão de nosso *corpus*.

1.3 Noções de representação

A noção de representação a partir da abordagem discursiva é significativa para esta pesquisa, uma vez que tomamos as representações pela via do imaginário da teoria psicanalítica apresentadas por Grigoletto (2003), que apoiada na concepção de identificação do psicanalista Juan David Nasio (1995)¹², apresenta a definição seguinte

As representações são do domínio da identificação imaginária, e nessa categoria de identificação, o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. Mas o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona (GRIGOLETTO, 2003, p. 225).

Com base na noção de representação imaginária, iremos discutir as representações de uma professora de LI sobre si mesma, os alunos, a educação continuada e como elas se constituem na e pela prática pedagógica. As representações também nos possibilitam observar traços da constituição identitária e subjetiva do

¹² NASIO, J.D. Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

professor por meio dos enunciados que compõem nosso *corpus* (CARVALHO, 2015). Desse modo, admitimos que nos distanciamos da concepção de crenças, visto que esse conceito se baseia na concepção do sujeito cognoscente relacionado à psicologia cognitiva e ao ato de pensamento.

As crenças, por exemplo, se dão pela via do pensamento e das emoções sentidas de modo consciente. Por isso, elas são um conceito cognitivo e social, "porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (BARCELOS, 2004, p.10). Segundo Barcelos (2001; 2006, 2013), as crenças podem influenciar o comportamento do sujeito e motivá-lo para uma ação significativa. Além disso, elas podem mudar com o tempo e de acordo com as atitudes da sociedade. Elas se movimentam dependendo do contexto em que estão inseridas. No artigo "Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês", a autora (2006, p. 151) apresenta uma definição com referência a Dewey (1933)¹³ que nos parece complexa o bastante para exprimir o pensamento da autora. Para ela as crenças são como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 151).

Na concepção acima, Neves (2014¹⁴) problematiza algumas noções elencadas, tais como: pensamento, interpretação, realidade, interação e individual. Com referência ao pensamento, a autora discute que a concepção de crença leva em conta o sujeito uno, autônomo, capaz de dominar e controlar seus pensamentos, comunicar suas intenções e emoções, enquanto que as concepções enunciativas e discursivas reconhecem a intervenção do inconsciente, retirando com isso a autonomia do dizer. Neves também desafia a noção de indivíduo, indiviso, uma vez que concorda com a conceituação psicanalítica de sujeito

¹³ DEWEY, J. How we think. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

¹⁴ Essa discussão não foi publicada, sendo apresentada durante a defesa da tese de doutorado de Pauliana Duarte Oliveira, no ILEEL, UFU em 28/02/2014.

constituído no imbricamento do imaginário, do simbólico e do real¹⁵. A noção de interpretação leva em conta que a palavra representa a coisa de forma biunívoca, e não como gesto de interpretação, na qual o sentido sempre pode deslizar para outro. A noção de realidade parece ser tomada com o mesmo sentido de real por oposição ao fictício, sendo que na teoria do discurso a realidade é representação não toda representável. A noção de interação se baseia em Vigotsky e Cole (1998) na qual o indivíduo participa de um grupo social e convive com outras pessoas efetuando trocas de informações, construindo, dessa forma o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento biológico e psicológico. Neves discute que na teoria do discurso de Michel Pêcheux, no livro *Estrutura ou acontecimento* (2002, p. 54), a aprendizagem não se dá por interação, mas por redes de filiações identificatórias, por relações transferenciais, “pois ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’ (grifos do autor)”.

Identificamo-nos com o termo ‘representação’ por concebermos que uma vez que a linguagem é opaca, marcada pela equivocidade, ela é insuficiente para representar o mundo, mas mantém a característica de prática simbólica de representação, sendo uma estrutura marcada pelo histórico e pelo social, conforme adverte Tavares (2010). Fundamentada nas teorias do discurso e da psicanálise, a autora explica que como a linguagem não dá conta de recobrir o mundo, as relações entre os objetos do mundo e sua representação não são biunívocas. Há sempre um resto irrepresentável que sobra da operação da linguagem responsável por sua opacidade e equivocidade. Daí, continua Tavares (2010, p. 44), a prática de representação do mundo possibilitada pela linguagem é sempre parcial. São os estudos sobre enunciação que permitem “perceber [na enunciação] a insistência e a resistência do que sobra das operações de representação do mundo mediadas pela linguagem” (TAVARES, 2010, p. 49). Trata-se do registro do real que traz o equívoco e a ambiguidade como elementos de significação atestando a instabilidade do dizer e com isso a descontinuidade do discurso.

Coracini (2007) defende que as representações são meios de delinear o imaginário responsável pela constituição identitária de alguém. Assim, pode-se partir do pressuposto de que as representações são modos de interpretação do que

¹⁵ Voltaremos a essa conceituação mais adiante.

é compreendido como realidade. Esses modos de interpretação são percebidos por meio de imagens, enunciados ou signos, não implicando em apreensão fiel das coisas ou objetos do mundo, completa Tavares (2010).

Assim, conforme Neves (2002), sustentamos que as representações são de ordem imaginária e são, portanto, constituídas no interdiscurso; são dinâmicas, mudam o tempo todo, acontecendo via (des)identificação. Elas estão relacionadas às imagens que o sujeito faz do mundo. Além do mais, quando o sujeito fala, ele se apropria da linguagem, instância simbólica, fundando a sua subjetividade já cindida pelo mistério que nosso inconsciente instaura e é por isso que podemos depreender possíveis deslocamentos na constituição identitária do sujeito.

Lembrando que são parciais e sempre suscetíveis a gestos de interpretação, as representações são, então, construídas pelas experiências pessoais e pelas experiências dos outros que estão ao nosso redor (CORACINI, 2003a). Certamente interferem na nossa constituição identitária. Portanto, em nossa pesquisa, consideramos que as representações da professora de LI se constituem nas suas experiências com o ambiente de EC compartilhadas com e pelos seus colegas de trabalho e do Concol, sempre em relações identificatórias e transferenciais com o Outro. Dessa maneira, assim como Reis (2006), acreditamos que

as tomadas de posição do sujeito [no caso, da professora-participante] se dão a partir de momentos de identificação nos quais o sujeito se reconhece e, inconscientemente, assume esses elementos como constituintes de suas representações, logo, de seu dizer e agir (p. 4).

A seguir, definiremos a noção de enunciado e enunciação, além de abordarmos o discurso sobre o professor de LE, sobretudo a inglesa, em formação continuada a fim de identificar dizeres que nos levam a depreender representações da professora participante da pesquisa em relação a si mesma, sua proficiência e sua prática pedagógica.

1.4 Reflexões sobre o discurso e a Teoria da Enunciação

Para Foucault ([1971] 1996), o discurso permite compreender as situações discursivas que são relevantes para a produção de sentidos e as relações na

sociedade. Para esse autor, o discurso se constitui de enunciados que podem estabelecer uma função enunciativa. Tavares (2010), por sua vez, traz para a questão do enunciado também a enunciação, uma vez que essa autora considera a noção de sujeito da enunciação na qual o sujeito “é o resultado do atravessamento do inconsciente na linguagem, da dissonância entre o que se pensa ser e o que se diz ser, da brecha que se abre pelo equívoco e que deixa escapar algo que não se sabia” (TAVARES, 2010, p. 65).

Nesta pesquisa, atentamos não só para os enunciados, mas também para as enunciações da professora. Buscamos identificar suas representações como professora de língua inglesa, pois todo sujeito pode se colocar no lugar do interlocutor, podendo alterar seu discurso devido à maneira como quer atingir o ouvinte, na ilusão de intencionalidade. Além disso, o sujeito é afetado pela língua e pela história para produzir sentidos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a noção de discurso que aqui empregamos é vista na perspectiva de um diálogo, mesmo que ténue, entre Foucault (1986), Pêcheux (1997) e Lacan (1992). Trazemos para dialogar também, neste trabalho, a Linguística da Enunciação conforme Flores e Teixeira (2005). Portanto, é importante ressaltar que o sujeito começa a agir por meio da linguagem e a enunciação possibilita incluir "em sua reflexão as questões relativas à subjetividade" (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 99).

O conteúdo ideológico considerado na AD pechêutiana apresenta várias possibilidades de significação de acordo com a entonação emotivo-volitiva do sujeito. O conceito de enunciação contempla as relações da língua não só como sistema combinatório, mas como linguagem assumida por um sujeito e ela é "sempre única e irrepetível, porque a cada vez que a língua é enunciada tem-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares" (Ibidem, p. 100). Desse modo, os gestos de interpretação dos dizeres são únicos e estão além da palavra. Todavia, cabe-nos distinguir as noções de enunciado e enunciação.

O enunciado é o produto da enunciação e pressupõe um alguém que enuncia produzindo um ato de fala por meio de uma relação verbal entre sujeitos. Com isso, "as marcas de enunciação no enunciado têm a especificidade de remeter à instância em que tais enunciados são produzidos, fazendo irromper o sujeito da

enunciação" (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 12). As autoras Authier-Revuz (2004) e Teixeira (2005) trabalham com a Teoria da Enunciação na qual abordam dois modos de perceber o efeito da alteridade, ou seja, do outro no discurso: a heterogeneidade mostrada e a constitutiva. Conforme Flores e Teixeira (2013, p. 74),

as formas que [Authier-Revuz] chama de heterogeneidade mostrada são linguisticamente descritíveis – discurso direto, discurso indireto, aspas, glosas – e contestam a homogeneidade do discurso, inscrevendo o outro na linearidade. Já a heterogeneidade constitutiva, não marcada em superfície, é um princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem.

A Teoria da Enunciação nos ajuda a marcar os efeitos da alteridade no discurso e a Análise de Discurso procura compreender como um objeto simbólico produz sentidos e como ele tem significância para os sujeitos. Por isso, as condições de produção que compreendem os sujeitos e a situação envolvem o contexto sócio-histórico, pois as "palavras não são só nossas", elas dependem da história, da língua, do que já aconteceu em outro lugar, em outro momento (ORLANDI, 1999). Desse modo, é necessário entender os conceitos de interdiscurso e intradiscurso, respectivamente, para a construção de sentido.

O interdiscurso está relacionado à memória discursiva, isto é, refere-se aos dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos. Sendo assim, "todo dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis" (ORLANDI, 1999, p.39). Já o intradiscurso é o que estamos dizendo em determinado momento/contexto, ou seja, é o que o sujeito enuncia.

Finalmente caberia frisar que essa teoria da enunciação é importante para nossa pesquisa uma vez que não concebemos um discurso neutro, objetivo e imparcial, pois cada item lexical, cada mecanismo linguístico revela um ponto de vista. Além disso, reconhecemos que o sujeito não tem controle absoluto sobre aquilo que é dito, pois, segundo Teixeira (2005), na língua manifestam-se vários equívocos que são expressos na própria língua. Portanto, a Linguística da Enunciação "deve centrar-se no estudo das representações do sujeito que enuncia e não no próprio sujeito" (FLORES; TEIXEIRA, 2013, p. 107).

Já na perspectiva da Psicanálise, Lacan ([1969-1970] 1992) aborda o discurso como laço social por meio de quatro algoritmos: \emptyset do discurso do mestre;

do analista; do universitário e da histórica. Apresentamos os matemas desses discursos abaixo e em cada um deles ocorre uma alteração na posição subjetiva. Nesses discursos, aparecem os seguintes elementos: S1 que é o significante mestre; S2 é o saber; \$ é o sujeito (cindido) e 'a' é o objeto de gozo:

$$\frac{\text{(agente do discurso)}}{\text{(a verdade)}} \longrightarrow \frac{\text{(lugar do outro)}}{\text{(a produção)}}$$

Abordamos os quatro discursos na interpretação de Leny Mrech (2005) que os traz para a discussão da psicanálise aplicada à Educação. No discurso do mestre, em que há um saber dominador (S1/\$ - S2/a), a pessoa dominante usa a sua subjetividade para conseguir objetos de gozo¹⁶. Entretanto, no discurso da universidade (S2/S1 - a/\$), o sujeito impõe o saber ao outro (objeto) e por isso o saber é visto como verdadeiro. Já no discurso do analista (a/S2 - \$/S1), temos o saber inconsciente no lugar da verdade em que "o analista autoriza-se do saber do inconsciente para obter do sujeito analisante sua pura diferença, sua particularidade" (MRECH, 2005, p.108). Por último, o discurso da histórica é o lugar do sujeito desejante, pois temos um ato histórico quando produzimos no outro um desejo. Também é importante ressaltar que a relação entre os discursos [...] é "uma relação de trama, de continuidade. Assim, eles não acontecem isoladamente, podendo haver, muitas vezes, manifestações de vários discursos concomitantemente" (TAVARES, 2010, p. 53). Os lugares giram, mudando o discurso e determinando os modos como se formam os laços sociais.

Além desses quatro discursos, Jacques Lacan desenvolveu uma quinta formulação que é o discurso do capitalista¹⁷, uma variação do discurso do mestre, a fim de poder "se referir às formas desenfreadas de consumismo e narcisismo que imperam na contemporaneidade" (SÓL, 2014, p. 78). Neste discurso há a

¹⁶ Objeto de gozo é o objeto da satisfação, com o qual faz o sujeito gozar (MRECH, 2005).

¹⁷ Este discurso foi primeiramente discutido no *Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* de Lacan ([1969-1970], 1992), mas foi apenas em 1978 que ele foi escrito e elaborado (TAVARES, 2010).

inversão entre os elementos significante e sujeito, além de produzir um sujeito sustentado pelo desejo que o leva a produzir. Portanto,

nesse circuito fechado de gozo, o discurso do capitalista promove a produção de *gadgets* no lugar do Outro, verdadeiros objetos de consumo que se propõem a serem tamponadores da falta-a-ser que constitui o sujeito. No lugar de causar o desejo, a falta aí produzida funciona como um imperativo de gozo (TAVARES, 2010, p. 56).

Dessa maneira, pensando no contexto de EC, os discursos desses programas podem ser relacionados ao discurso do capitalista, visto que para a solução dos desafios encontrados na educação, é imposta ao sujeito uma modificação teórica e metodológica (TAVARES, 2010). Além disso, não se pode negar o apelo da língua inglesa como *commodity* internacional, principal motivo de prestígio dessa língua e razão para ser a única obrigatória, mesmo que entregue a escolas terceirizadas, especialmente pelas escolas privadas, nos currículos do ensino fundamental e médio. Neves (2013) cita Rajagopalan (2006)¹⁸ e Seidlhofer (2008)¹⁹, para marcar seu prestígio e a forte influência das culturas a que está atrelada, apesar de seu uso disseminado no mundo:

A despeito da LI ser considerada *língua franca* (SEIDLHOFER, 2008) ou internacional e ser uma *commodity*, um fetiche com o poder de ser a língua mais prestigiada da América Latina (RAJAGOPALAN, 2006), ainda é fortemente atrelada às duas culturas que mais a divulgam, a americana e a inglesa (NEVES, 2013, p.3).

Além de a língua inglesa ser considerada um produto de massa, continua a autora, “o contato entre as pessoas, entre povos e entre culturas é uma maneira de fazer com que as identidades dos envolvidos sofram um processo de renegociação, realinhamento e, com isso, de redefinição” (NEVES, 2013, p. 6).

Uma vez que "é possível delinear a constituição identitária do professor de língua estrangeira a partir de representações construídas, em grande parte, por meio da mobilização de certos discursos" (TAVARES, 2010, p.46), o trabalho com os dizeres do sujeito-professor nos possibilita identificar as representações de

¹⁸ RAJAGOPALAN, K. O santo graal da linguística. (In) Signorini, I. (Org.) Situar a língua(gem). São Paulo: Parábola. 2008. p. 15-38.

¹⁹ SEIDLHOFER, B. The global spread of English. In: SEIDLHOFER, B (Ed) *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 7-75.

si, da língua inglesa, do aluno e da prática pedagógica, contribuindo significativamente para as pesquisas que tratam de questões identitárias importantes para uma reflexão dos futuros professores e daqueles em serviço.

1.5 Formação continuada e prática docente: o que os professores buscam?

A formação continuada de professores vem sendo discutida desde a década de 70 quando o objetivo era capacitar o professor para o repasse de informações. Logo, nos anos 80, verificamos como os discursos vão sendo deslocados. Assim, o termo “reciclagem” era considerado indicador das ações dos órgãos oficiais da educação para a obtenção de melhoria educacional. Então, a partir da década de 90, os programas de EC começaram a buscar uma identidade profissional para o educador, gerando novas metodologias de ensino e novos termos relativos à EC, como aperfeiçoamento, qualificação, formação permanente, especialização e desenvolvimento profissional (SILVA; ARAÚJO, 2005). Segundo Sól (2014), referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os dizeres dos documentos oficiais reforçam que as escolas desejam ter professores de línguas estrangeiras que possuem autonomia, capacidade para desenvolver projetos interdisciplinares, conhecimento do processo de ensino e aprendizagem, além de competência crítico-reflexiva. Desse modo, os professores são instados a acreditar que necessitam mudar seus métodos e que devem buscar programas de EC devido ao seu desejo de aperfeiçoamento, uma vez que esses espaços são sustentados pelo discurso das propostas de capacitação que geram mudanças efetivas em prol do ideal de eu, ou um ideal de homem. Voltolini (2002) aponta que essa imagem de ideal de homem persiste sem alteração em todas as viradas históricas do saber pedagógico e permanece vigente em todas as ideias que marcaram época impondo-se como dominante nas práticas pedagógicas.

Na maioria dos estudos em LA, os contextos de EC para professores de LE geralmente são discursivizados como locais para a prática da reflexão capaz de levar à transformação do professor (CELANI, 2002) com vistas a um ideal. De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), os professores devem participar de projetos de EC que contribuam para seu auto crescimento, e as universidades são

lugares ideais para isso. Portanto, a formação de professores é essencial para aqueles que acreditam em uma mudança educacional e consequente melhoria do ensino. Ela é um processo “que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador” (CELANI, 2003, p. 22). Por isso, o que se propõe é um “sistema que possibilite um fluir constante de ideias, de troca de experiências, de ações, resultantes de um processo reflexivo do professor a partir de sua prática” (ibidem, p. 23). Problematizamos que o próprio processo de reflexão, pressuposto nessa abordagem, é o do exercício do pensamento como uma função cognitiva, consciente, que supõe a intenção de rever as experiências de ensino que não funcionam bem e de conseguir mudá-las para outras ofertadas como melhores e mais atualizadas.

Nessa mesma esteira, Barcelos e Coelho (2010) apontam que a EC é um espaço harmonioso para trocas de experiências, emoções e discussões de assuntos voltados ao ensino e aprendizagem de inglês nas escolas regulares, que pode auxiliar na formação de professores em serviço e em-formação e também favorecer mudanças/melhorias na formação acadêmica e profissional dos alunos de graduação, motivando-os a se tornarem bons profissionais. No entanto, acreditamos que o professor busca esse ambiente também como desejo de completude, idealizado na prática perfeita, na metodologia ideal, na harmonia das relações de colaboração uma vez que se identifica com o “desejo de autoridade, de controle do outro, de poder” (CORACINI, 2003, p. 253). Esse desejo de completude que comporta os ideais não está ao alcance, justamente porque o próprio desejo é da ordem de uma fantasia, conforme postula Lacan ([1958-1959] 2016). Ele é opaco, uma vez que se forma a partir do desejo do Outro. Na dimensão do enunciado, o sujeito ‘sabe’ o que quer; na dimensão da enunciação, há o não-saber inconsciente.

Desse modo, uma vez que favorecemos a teoria discursiva, interpretamos que o discurso da EC, em geral, baseia-se no sujeito intencional que pode transformar-se segundo seu desejo. Entretanto, apostamos no fato de levar em conta a dimensão do desejo como intangível para quem quer dominá-lo. Assim “a

fantasia de cada um permanece irreduzível aos ideais comuns” (MILLER, 2016²⁰). Desse modo, defendemos que é de ordem do singular os deslocamentos identitários que a EC pode causar e cada um a seu tempo. Assim, nas palavras de Hon,

o discurso da mudança comumente promovido pelos cursos de EC de uma forma geral não considera a complexidade dos arranjos e re-arranjos subjetivos experimentados pelos sujeitos-professores que impulsionam (ou não) deslocamentos em suas posições quando em contato com novas possibilidades de (re)pensarem sua prática didática e avaliativa. Nesse sentido, [...] os cursos de formação (continuada ou não) frequentemente se reduzem às discussões de questões teórico-metodológicas, que têm sua importância, obviamente, mas que constituem apenas parte do processo. Pois, através do discurso do imperativo de mudança, não costumam considerar a complexidade das representações que constituem os sujeitos-professores e que estão tão presentes em sua prática de sala de aula, operando, muitas vezes, no nível do discurso apenas (HON, 2009, p. 40).

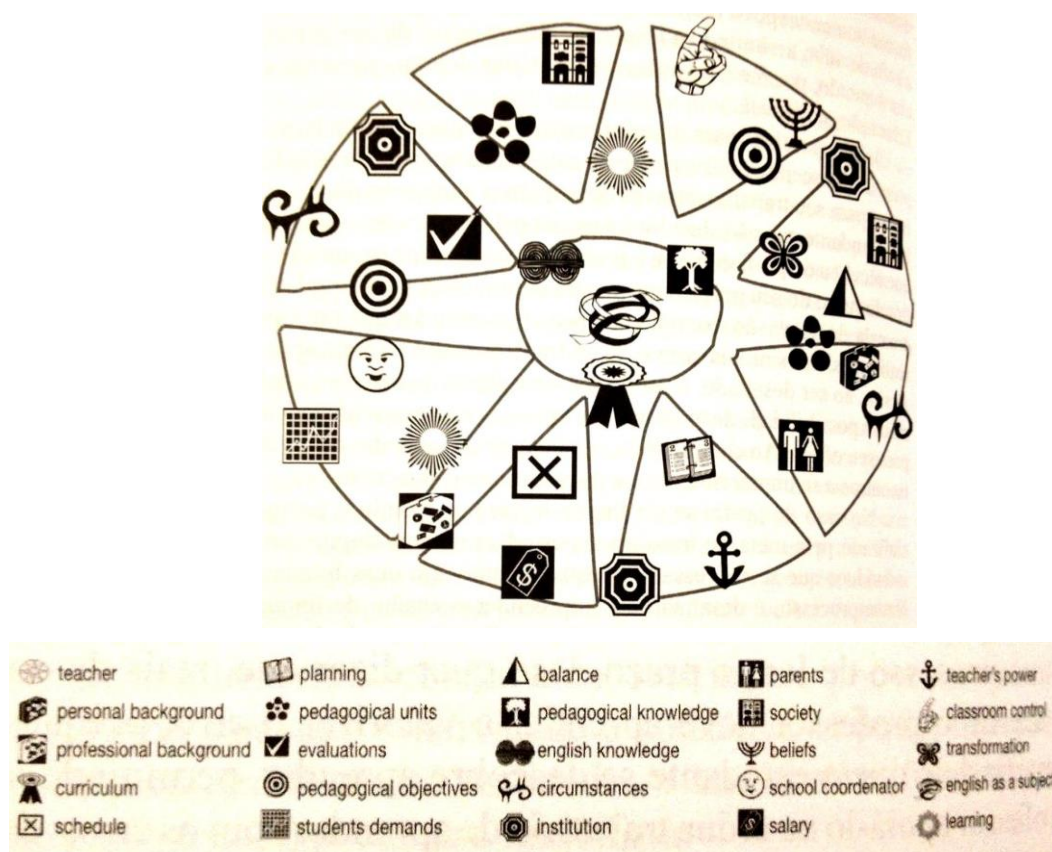
Podemos dizer que um outro viés da complexidade apontada por Hon está na relação entre professores e alunos. Ouvimos de muitos docentes, reclamações de que seus alunos não se interessam pelas aulas e que há muita indisciplina. Por isso, “professores se veem às voltas com o ostensivo desgaste de seu ofício” (PAULINO; FRANCO; PEREIRA, 2012, p. 145). Essas frustrações vêm sendo vivenciadas na sala de aula e os discursos se repetem igualmente em nosso *setting* do Concol. Conforme Sól (2014), as queixas e manifestações de angústia devem ser valorizadas e ouvidas, pois o sujeito tem muito "a 'se' dizer". Nesse sentido, os professores que participam de cursos de EC têm o objetivo de aprender a fórmula de como resolver os problemas que vivenciam em suas salas de aula em função mesma da falta: a falta de maior conhecimento linguístico da língua estrangeira e das metodologias de ensino; falta de valorização profissional e de uma formação universitária satisfatória.

Elaborando considerações a partir da LA sob a perspectiva cognitiva da Biologia do Conhecer de Maturana, Miccoli (2010) traz em seu livro *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades* uma figura na

²⁰ Miller, J-A. texto da 4ª. Capa. In LACAN, J. *O Seminário livro 6: o desejo e sua interpretação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

tentativa de mapear a complexidade que o professor enfrenta em seus impasses uma vez que ele é desafiado a tudo saber, tais como, implementar um currículo escolar, a fazer planejamentos pedagógicos, a elaborar avaliações, a ser proficiente na língua alvo, a lidar com os pais dos alunos e com os coordenadores pedagógicos da escola. Assim, essas e outras experiências vivenciadas por ele dentro e fora da sala de aula de LI o desafiam a também saber como lidar com o inesperado. Entretanto, defendemos que cada sujeito lidará com essas complexidades de maneira singular, num saber-fazer de que não é da ordem da consciência, visto que a despeito de sua intenção, sempre irá esbarrar no Real ou no impossível de simbolizar que lhe dificulta e até mesmo o impede de conseguir alcançar o ideal almejado.

Figura 1: Desafios do professor de LI



FONTE: Miccoli (2010, p. 210)

Ainda na área da LA, muitos autores como Miccoli (2010), Campos (2010), Coelho (2010) e Celani (2003) compartilham da visão idealista de que, intencionalmente, o professor de LI se bem capacitado, pode alcançar um ideal de autonomia, de auto formação e de autoconfiança por meio de reflexões como resultado de sua participação em programas de EC. Nesse sentido, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) propõem que os professores participem de projetos de EC que contribuam para seu auto crescimento, sendo, portanto, essencial para aqueles que acreditam em uma mudança educacional e na conseqüente melhoria do ensino diante dos desafios trazidos pela globalização. Celani (2003, p. 22) por sua vez defende que a formação continuada é um processo “que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador”.

Fazendo eco a esse discurso a partir de sua experiência na condução de um desses projetos, Coelho (2010) afirma que quando o professor participa de programas de EC, ele troca experiências, compartilha atividades de sucesso e dificuldades com os outros professores e com isso ele também aprende por meio dos depoimentos dos colegas.

Campos (2010) propõe que uma das mudanças mais satisfatórias do educador é o modo como ele se vê, contribuindo para a autoconfiança na sala de aula e o ensino/aprendizagem de LE na escola. Entretanto, mesmo que inseridos em mais de um projeto que almeja esse ideal de homem, problematizamos que o inconsciente retira do sujeito uma cota da sua “boa intenção”, dificultando-lhe fazer as coisas com “perfeição”. Assim, entendemos que os significantes que ressoam no discurso e no desejo dos educadores em programas de EC tais como autoconfiança, autoconhecimento, posicionamento reflexivo, crítico e ético são da ordem do impossível do educar, conforme postulado por Freud em seu ensaio “Análise terminável e interminável” (CHEMOUNI, 1996, p. 630), uma vez que o sucesso da formação será sempre insuficiente exigindo “um ‘algo a mais’ que nenhuma instrução e nenhum entendimento é capaz de trazer”.

Já o ensino e a aprendizagem de uma LE não são apenas baseados nas metodologias de ensino, práticas e sentenças a serem decoradas, mas "faz com que alguém se lance em uma aventura que o fará tornar-se outro" (ANDERSON,

1999, p.115) visto que esse alguém irá se confrontar com outros sujeitos e com ele mesmo, podendo passar por deslocamentos subjetivos e discursivos.

Segundo Coracini (2003), o professor de LE se constitui e é afetado pela alteridade e pelo estranhamento de si diante do outro. À medida que ele tem contato com outras culturas, ele consegue perceber o estrangeiro que o habita. Portanto, "o ensino e a aprendizagem de uma LE inserem o sujeito em outra discursividade, sem, entretanto, eliminar aquela que o constituiu, que é a de sua língua materna" (BOLOGNINI, 2003, p.192).

Esses conceitos serviram de base para a formação do *corpus* e dos nossos gestos de interpretação abordados a seguir.

CAPÍTULO II

Percurso Metodológico

*Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo
encantamento que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente fazemos uma breve revisão do estudo de caso como pesquisa em LA. A seguir, apresentamos informações sobre a participante e sobre as condições de produção dos fatos linguísticos deste estudo. Em um terceiro momento, descrevemos a formação de nosso *corpus* e, por fim, discorremos sobre o modo como os fatos linguísticos²¹ foram interpretados.

2.1. Natureza da pesquisa

Buscando subsídio nas pesquisas em ciências sociais e humanas para a construção das ferramentas metodológicas de nossa investigação, tomamos como referência o estudo de caso envolvendo apenas uma participante. Desse modo, o pesquisador pode ter um relacionamento direto e pessoal com a participante. De acordo com Duff (2012), este tipo de pesquisa permite maior flexibilidade no modo de desenvolver o estudo, além de exemplificar uma situação de maneira concreta e imediata. O objetivo do estudo de caso é particularizar e voltar a atenção para o que tem significância teórica, envolvendo diferentes unidades de análises.

O estudo de caso também pode ser problemático caso ele seja atípico, por isso, o pesquisador deve justificar para o leitor a validade do estudo e ser coerente entre a relação do participante com o contexto teórico. Segundo Creswell (2013), o estudo de caso pode ser desafiador, pois o investigador precisa identificar o caso e desenvolver uma análise detalhada sobre ele; tal estudo pode envolver um grupo de pessoas, um único sujeito ou diferentes casos.

Creswell (2013) também aponta que, no estudo de caso, o pesquisador tipicamente estuda situações atuais da vida real a fim de se obter *corpus* atualizados, contemporâneos. Além disso, este método de pesquisa "surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos" (YIN, 2014, p.4) e geralmente as perguntas principais são formadas por "Como?" ou "Por quê?". A fim de melhor elucidar o que acabamos de discutir, o Quadro 1 a seguir ilustra, resumidamente, cinco estratégias de pesquisas e suas relações com a questão do

²¹ Fatos linguísticos são os dizeres, a língua expressada no ato de comunicação.

estudo, o controle do pesquisador sobre eventos comportamentais e o grau de acontecimentos históricos:

Quadro 1: “Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa”

Estratégia	Forma da questão de pesquisa	Exige controle sobre eventos comportamentais?	Focaliza acontecimentos contemporâneos?
Experimento	Como, por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/não
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que	Não	Sim

FONTE: YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ed, Porto Alegre: Bookman, 2001.

Embora tenhamos em conta que em tais tipos de estudo de caso a noção de sujeito é a do sujeito cognoscente, “sujeito-origem em suas variantes neuronais ou sociais”, em contraposição ao sujeito-efeito da linguagem da psicanálise (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 16), em nossa pesquisa, esse formato de estudo é o mais indicado, por envolver um único sujeito no enfoque de nossos gestos singulares de interpretação. Desse modo, para o desenvolvimento de nosso trabalho, é necessário, sobretudo, considerar a lógica paradoxal e subversiva das formações do inconsciente nos lapsos, nos atos falhos, nos chistes, nos sonhos e no próprio sintoma do sujeito da pesquisa em sua relação transferencial com a pesquisadora. Uma escuta apoiada na vertente discursiva e psicanalítica é uma via de mão dupla que se apoia no deslizamento dos significantes acionados nos gestos de interpretação do pesquisador e do pesquisado. Portanto, a meu ver, podemos

relacionar o papel do pesquisador com o de um psicanalista, uma vez que ele dever ser um bom ouvinte, ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas, ter conhecimento das questões que estão sendo estudadas e, por fim, “ser imparcial em relação a noções preconcebidas” (YIN, 2001, p. 81).

Apoiando-nos em Irribarry (2003, p. 129), procuramos nos afastar da manipulação dos signos como é feita nas análises de conteúdo e buscamos nos ater “ao domínio do significante e da abertura dos sentidos que lhe é característica”.

2.2 Sujeito-participante da pesquisa

Em 2014, quando comecei a participar dos encontros do ConCol, percebi que Sofia²², a professora participante deste estudo, mostrou-se interessada em aprimorar seu conhecimento na língua inglesa, principalmente durante o encontro do ConCol do dia 04 de abril de 2014, quando ela expressou que outros participantes da EC possuíam maior habilidade oral: *Tem gente que tem mais facilidade que o outro, não?! [inc.] Eu consigo me comunicar, / mas eu fico olhando o seu, o dela::: [Risos].* Desse modo, instigada por seu posicionamento de alguém que atribui ao outro um saber que ela não tem, me dispus a encontrar com a professora semanalmente para praticarmos o inglês. Instauramos uma relação de saber suposto em mim, condição essencial para o estabelecimento de uma relação transferencial. Encontramo-nos três vezes para discutirmos sobre pronúncia e em um desses momentos perguntei se ela teria interesse de participar da minha pesquisa de mestrado, visto que eu gostaria de trabalhar com uma professora de língua inglesa e sua implicação com o ensino e aprendizagem dessa língua alvo.

Sofia aceitou rapidamente em participar do estudo, revelando que tinha vontade de ser participante de pesquisas da pós-graduação, por presenciar deslocamentos identitários oriundos dessa participação em outras pesquisas de algumas colegas também integrantes da formação continuada. Já havíamos, no

²² Nome fictício escolhido pela professora participante da pesquisa.

entanto, instaurado uma relação de confiança no conhecimento que eu tinha da língua inglesa e do seu ensino e no saber suposto em mim de como transmiti-la.

A participante deste estudo é uma professora de língua inglesa de uma escola estadual da região de Contagem, Minas Gerais (MG), que participou do projeto de formação continuada EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre os anos de 2003 e 2004. Ela é participante assídua do grupo ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol) da UFMG desde 2012 e das aulas de cultura e língua inglesa ministradas por voluntários norte-americanos do programa ETA (English Teacher Assistants) da Capes/Fulbright²³ enviados às universidades federais para auxiliarem o programa do governo brasileiro Inglês sem Fronteiras, que buscam contribuir para a formação linguística e cultural dos professores integrantes do ConCol.

No início de nosso contato, Sofia tinha 39 anos de idade. Graduou-se em Letras Português/Inglês em 1999, em uma faculdade privada na região de Sete Lagoas-MG e vem lecionando inglês no contexto escolar público desde 2001. Ela se dispôs a participar da nossa pesquisa, mostrando-se bastante implicada e colaborativa.

Durante o período da coleta do *corpus*, a professora lecionava quatro vezes na semana, no período matutino, para 16 turmas, do 7º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio. Geralmente, em suas salas de aula constavam mais de 35 alunos. Durante o período noturno, duas vezes por semana, ela também lecionava inglês para fins específicos (linguagem computacional) para os alunos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC²⁴).

A professora defende a importância de desenvolver trabalhos transdisciplinares para uma melhor formação dos alunos; por isso, ela sempre busca elaborar, trimestralmente, projetos pedagógicos em sua escola, tentando

²³ *Fulbright* é uma organização internacional vinculada ao governo dos Estados Unidos da América que proporciona programas de intercâmbio educacional e cultural (<http://fulbright.org.br>).

²⁴ Programa desenvolvido em 2011 pelo Governo Federal para maior oferta de cursos técnicos (www.guiapronatec.com.br).

incentivar os outros professores a participarem. Seguem abaixo alguns projetos desenvolvidos por Sofia durante o ano letivo de 2015:

Quadro 2: Projetos desenvolvidos pela professora Sofia

Nome do projeto	Alunos envolvidos	Propósito do trabalho
Friendship Breakfast	Alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio	Criar cartões para os colegas de sala (como amigo oculto), descrevendo as características positivas deles, a fim de praticar os adjetivos aprendidos.
Tuesday Pop Corn: school goes to the cinema	Alunos do ensino médio	Assistir ao filme <i>Averange</i> para discutirem sobre o meio ambiente e trabalharem com tirinhas.
Portfolio	Alunos do 9º ano do ensino fundamental	Permitir que os estudantes reflitam sobre o que eles têm aprendido em inglês e oportunidade de escreverem sua autobiografia.
Talent Show	Alunos do 7º, 8º, 9º anos do ensino fundamental e 1º do ensino médio	Alunos apresentariam seus talentos para a comunidade escolar e algumas turmas cantariam músicas em inglês.

FONTE: Elaborado pela autora

Além disso, Sofia participou do projeto Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO)²⁵, no qual ela buscava ajudar os alunos a concluírem o ensino médio por meio de diferentes metodologias de ensino, como debates e oficinas.

De acordo com os procedimentos éticos de pesquisa, antes de iniciar a formação do *corpus*, a professora e a escola receberam uma carta²⁶ na qual

²⁵ <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>

²⁶ Verificar anexo I.

solicitamos a autorização para a observação das aulas da professora e por meio da qual explicamos detalhadamente em que consistia a pesquisa.

2.3 Condição de produção dos dizeres

Esta pesquisa não se preocupa em estudar o sujeito em si, mas sim as marcas do sujeito no enunciado, conforme as teorias da enunciação (FLORES; TEIXEIRA, 2013). Por isso, abordamos nesta seção as condições de produção dos discursos da professora participante da pesquisa, isto é, a situação em que ocorreram as enunciações.

O estudo foi realizado com a participação da professora Sofia que leciona em uma escola estadual da região de Contagem-MG, localizada em um bairro afastado da área central da cidade e oferece educação básica para os alunos do ensino fundamental I e II e do ensino médio nos turnos da manhã, tarde e noite, contando com um grupo de aproximadamente 60 professores. O estabelecimento possui dezoito salas de aula, um laboratório de informática e outro de ciências, uma quadra, cantina e biblioteca. O espaço é organizada, mas a minha impressão é que as salas de aula ainda precisam ser mais acolhedoras, não possuem recursos tecnológicos e algumas encontram-se com as portas quebradas. A escola possui apenas um aparelho de data show e um notebook para uso de todos os professores.

A seguir apresentaremos o projeto ConCol, visto que foi através dele que surgiu a motivação para desenvolver este trabalho e foi um dos lugares para a produção dos dizeres de Sofia.

2.3.1 ConCol: espaço de educação continuada

Como já afirmado, o ConCol é um projeto de formação continuada para aqueles que, calcados no ideal de homem, buscam melhoria na prática de ensino, uma vez que permite aos professores discutirem e re-significarem suas próprias experiências, além de dar oportunidades para eles compartilharem (in) sucessos e (in) certezas em seus trabalhos (REIS, 2011). Esses tipos de projetos constituem-se de um espaço mais ou menos harmonioso para trocas de experiências,

afetividades e discussões de assuntos voltados ao ensino e a aprendizagem nas escolas regulares.

O ConCol foi criado em 2011 devido à pesquisa de doutorado de Vanderlice Sól (2014), no qual objetivou-se investigar o paradeiro dos professores egressos do programa EDUCONLE, projeto iniciado em 2002. Naquela época, o curso de formação continuada durava dois anos e, a partir de 2009, foi reduzido a somente um ano. No levantamento dos egressos desde 2002 até 2010, Sól (2014) percebeu que um significativo número desses professores mostrou interesse em dar continuidade à formação que haviam obtido no EDUCONLE. Desse modo, ouvindo os dizeres desses educadores, foi fundado o ConCol de modo a buscar

contribuir para que educadores de escolas do ensino regular, principalmente as públicas, [tivessem] no âmbito da universidade, um espaço de escuta, de investigação e de problematização de questões identitárias relativas, não só ao âmbito educacional, mas especificamente, ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras (NEVES, 2014, p. 1).

Diferentemente dos demais projetos de educação continuada, o ConCol não possui uma duração pré-determinada. O tempo de conclusão depende de cada professor, seguindo o tempo lógico de cada um, conforme é abordado por Lacan ([1966] 1998) em seu texto *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada*, no qual o tempo lógico, diferentemente do cronológico, é dividido em três estágios: o instante de olhar; o momento de compreender e o momento de concluir²⁷. Após a conclusão do curso EDUCONLE, os professores são convidados à participarem do ConCol, no qual os encontros são semanais, às sextas-feiras, das 13 às 17:30 horas.

A programação do ConCol é flexível e não possui atividades avaliativas. Esse programa conta com a ajuda dos ETAs²⁸, professores universitários, alunos da graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. As atividades desenvolvidas nesse espaço são: a) aulas de cultura e língua inglesa com os ETAs; b) letramento digital oferecido voluntariamente pelo projeto TABA

²⁷ Conforme abordamos no capítulo de aporte teórico.

²⁸ *English Teacher Assistants* do programa Fulbright, conforme explicamos anteriormente.

eletrônica²⁹; e c) os *Pedagogical rounds* (rodadas de conversação). Estes últimos foram introduzidos por Loures (2014), com base na visão psicanalítica da conversação, onde os professores têm oportunidade de discutir sobre a arte de ensinar, seus projetos pedagógicos e sobre as angústias e/ou dificuldades vivenciadas dentro do contexto escolar.

Por isso, o ConCol é um ambiente colaborativo que possibilita o diálogo entre a teoria e a prática, no qual seus participantes têm a oportunidade de ler sobre os trabalhos/teorias de ensino de línguas estrangeiras, desenvolver pesquisa em seus contextos de ensino, além de re-significar suas experiências, permitindo ocasionar deslocamentos identitários. Adiante exploramos sobre os instrumentos utilizados para formação no nosso corpus.

2.4 Instrumentos para formação do *corpus* linguístico

Nesta seção, apresentamos os instrumentos de formação do corpus utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. São eles: diário de notas da professora; entrevistas semiestruturadas e notas de campo das observações de aulas e dos encontros do projeto de formação continuada que faz parte do Programa INTERFACES da UFMG.

O *corpus* foi produzido durante os meses de abril a junho de 2014, e depois de junho/2015 a março/2016, em uma turma de cada ano escolar (7º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio) das turmas de Sofia; nas aulas de inglês dos ETAs e nos encontros do ConCol, a fim de depreender a enunciação da professora em diferentes condições de produção. No período de junho/2015 a novembro/2015, observamos as aulas da professora-participante na escola pública. Inicialmente, foram observadas todas as aulas de terças e quintas-feiras de modo que pudéssemos visitar todas as turmas nas quais a professora lecionava, uma vez que a educadora possuía dezesseis aulas por semana. Entretanto, a partir de agosto de 2015, decidimos que seria suficiente observar as aulas uma vez por semana, pois observaríamos salas diferentes.

²⁹ Coordenado pela professora Dra. Junia Braga da FALE, UFMG (<http://www.tabaeletronica.org/>).

Nos quadros abaixo, objetivamos ilustrar a quantidade de aulas observadas e de entrevistas feitas com a Sofia. Ao todo foram observadas 42 aulas de 50 minutos cada, no total de 16 dias intercalados.

Quadro 3: Informações sobre as aulas observadas na escola regular

Relação das observações de aulas na escola pública	
Dias observados	Turmas observadas³⁰
09/06/2015	7º e 8ºs anos: 702, 802 e 801
11/06/2015	8º e 1º ano: 803 e 1ºD
15/06/2015	7º, 8º, 9º e 1º ano: 702, 802, 1ºC e 901
19/06/2015	9º e 1º ano: 901 e 1ºD
02/07/2015	8º e 1º ano: 802 e 1ºD
07/07/2015	7º e 8º ano: 703 e 801
09/07/2015	8º e 1º ano: 802 e 1ºD
25/08/2015	7º, 8º, 9º e 1º ano: 902, 802, 702, 1ºC, 703
01/09/2015	7º, 8º e 1º ano: 802, 702, 1ºC, 703
17/09/2015	8º e 1º ano: 801 e 1ºD
22/09/2015	7º, 8º e 1º ano: 802, 702, 1ºC, 703
08/10/2015	8º e 1º ano: 801 e 1ºC
20/10/2015	7º e 1º ano: 702, 703 e 1ºC
05/11/2015	Ensaio com as turmas 702 e 703
10/11/2015	8º e 1º ano: 801 e 1ºC
17/11/2015	7º e 1º ano: 702, 703 e 1ºC

FONTE: Elaborado pela autora.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram em variados contextos, sendo que a maioria desses encontros foi no café do Espaço do Conhecimento da

³⁰ Colocamos as turmas na ordem em que observamos.

UFMG, localizado na Praça da Liberdade em Belo Horizonte - MG. Foram oito entrevistas de aproximadamente 60 minutos cada.

Quadro 4: Relação das entrevistas semiestruturadas

Listagem de entrevistas realizadas	
1	17/06/2015
2	26/06/2015
3	03/07/2015
4	24/08/2015
5	08/10/2015
6	13/11/2015
7	02/12/2015
8	06/05/2016

FONTE: Elaborado pela autora

2.4.1 Diário de notas da professora

No início das observações das aulas de Sofia em junho/2015, nós oferecemos um caderno à professora para que ela escrevesse semanalmente suas impressões das aulas na escola pública e da sua participação no ConCol. Acreditamos que o diário da professora se mostra relevante para este estudo porque

ao pedir aos participantes para manter registros regulares sobre determinados aspectos de suas vidas, permite ao pesquisador capturar as particularidades das experiências de um modo que não seria possível por meio de outros métodos (BOLGER *et al.*, 2003, p. 156).

Não necessariamente acreditamos que pudéssemos capturar as particularidades das suas experiências, mas pretendíamos dar voz aos seus gestos de interpretação e, a partir desses fatos linguísticos, procuramos tratar o seu texto como um mecanismo estruturante do processo de significação (ORLANDI, 1999)

em seu atravessamento pelo equívoco, pelo Real (FLORES, 1999) no embate com as formas de se expressar.

Buscamos os significantes que predominam, ressoam ou se caracterizam como acontecimento, distanciando-se do discurso da cultura e caracterizando-se como algo da singularidade da professora. Por isso, uma explicação geral lhe foi previamente fornecida para que sua escrita fosse mobilizadora, isto é, pedimos-lhes que construísse o texto de maneira a se responsabilizar socialmente pelo que escrevia e se implicasse subjetivamente (GRIGOLETTO, 2011). Assim, traços de sua singularidade podem emergir nos equívocos, lapsos e modos próprios de se expressar no dizer e na escrita.

O uso de diário permite a análise de "eventos e experiências relatados em seu contexto natural e espontâneo e minimizam a quantidade de tempo entre a ocorrência da experiência e o seu registro" (BOLGER *et al.*, 2003, p.580). Mesmo problematizando que os eventos e o seu registro não são naturais e espontâneos como pretende o paradigma científico, pensamos que por meio desse método, seja possível apontar dizeres que nos levem às representações da participante sobre sua proficiência linguística em LI, seus alunos, a educação continuada e o seu processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras. Os enunciados contidos nos diários em geral não trazem as marcas da enunciação.

Conforme postulam Flores (1999) e Authier-Revuz (2004), é preciso considerar a irrupção do inconsciente na semântica da língua e na dimensão heterogênea do dizer. Portanto, julgamos necessário incluir na formação do nosso *corpus* as entrevistas com a professora.

2.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento de pesquisa constituído por perguntas geralmente realizadas na relação face a face. Elas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (livres). Nesta pesquisa, empregamos a entrevista semiestruturada e sua estrutura inicial foi ajustada a partir da leitura do diário, visto que de acordo com YIN (2001), no fazer do discurso científico, as entrevistas em estudos de caso devem ser espontâneas. Em contraposição à

“objetividade”, observamos posições de flexibilização diante do impossível da neutralidade e imparcialidade nas recomendações do tratamento da pesquisa em LA. Assim, para Vieira-Abrahão, a entrevista, apesar de possuir uma estrutura geral, permite certa flexibilidade,

[...] neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

Inicialmente, a entrevista semiestruturada foi feita uma vez por semana não somente para esclarecer possíveis dúvidas surgidas a partir da análise das notas de campo, observações de aulas e do diário de Sofia, mas também para que ela pudesse explicar suas anotações, sendo esta uma oportunidade para registrarmos outros momentos de enunciação. Após a quarta entrevista, decidimos que entrevistariamos Sofia apenas quando sentíssemos necessidade de maior explicação para a interpretação do *corpus*.

Este método torna-se significativo, uma vez que "o sujeito, ao enunciar, coloca uma história, uma ideologia em cena. Seus enunciados produzem efeitos de sentido a partir de gestos de interpretação feitos pelo sujeito" (BOLOGNINI, 2003, p. 190). Além disso, pudemos levantar alguns aspectos não apontados ou discutidos anteriormente. Nossas entrevistas tiveram um caráter informal e seguimos um conjunto de perguntas formuladas de acordo com a leitura do diário de notas da professora, uma vez que ali já se instalara uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisada.

Os fatos linguísticos considerados relevantes, coletados por meio das notas de campo dos encontros do ConCol, das aulas da professora e das aulas com os ETAs puderam ser retomados e explorados por meio de outras entrevistas semiestruturadas. Com a permissão da participante, essas entrevistas foram gravadas em um *Ipad*, pelo aplicativo *Dictaphone Audio Recorder*, e em um *Iphone 4S* pelo *Voice Memos*. Logo em seguida elas foram transcritas e analisadas.

2.4.3 Observação/Notas de campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são as informações escritas sobre o que o pesquisador observa, ouve e experiencia durante o contexto de pesquisa. Essas notas geralmente "incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 226).

Ressaltamos, mais uma vez, que todos os demais fatos linguísticos, as notas de campo são também gestos de interpretação da pesquisadora. Esses gestos permitem registrar dizeres que serão mais tarde analisados e relacionados aos outros fatos linguísticos. Portanto, pretendemos empregá-las durante todo o processo de formação do corpus buscando ressaltar os sentidos que se destacam como acontecimentos daqueles estabilizados no discurso do mestre³¹.

Tomamos notas das aulas observadas na escola onde Sofia leciona com o objetivo de compreender a práxis da professora na relação com seus alunos. Também tomamos notas dos encontros do ConCol e das aulas com os ETAs, uma vez que as observações de aulas são necessárias para que o pesquisador possa documentar suas interpretações tomadas como relevantes para a investigação.

Todas as aulas observadas foram gravadas com o auxílio de um Ipad, o mesmo utilizado durante as entrevistas, facilitando, posteriormente, a detecção dos discursos da professora relevantes para a pesquisa, tendo em vista que anotar todas os dizeres do professor no transcorrer das aulas é inviável. Interpretamos, diante do funcionamento das aulas, que o uso do gravador não interferiu no andamento da aula e no efeito de interação entre a professora e os alunos.

Além das gravações, fizemos anotações do *Pedagogical round* que a professora participou no dia 07 de agosto de 2015, durante o encontro do ConCol. Segundo Neves (2014) e Loures (2014), o *pedagogical round*, rodadas de conversação, é uma prática que busca motivar os participantes da EC a falarem sobre seus projetos escolares, sobre os impasses relacionados aos alunos ou sua própria formação ou assuntos que lhes causam mal-estar, ou seja, é um momento de “oferta da palavra e escuta da fala dos professores” (Ibidem, p.25). Esta

³¹ Discutimos, anteriormente, sobre o discurso do mestre na página 36.

apresentação é feita individualmente e esperam-se mínimas intervenções por parte do formador a fim de não atribuir significações calcadas num mestre suposto saber de um ideal da formação. A diferença desta metodologia para os outros espaços de EC é que o grupo busca “se responsabilizar pela abertura para o acaso, pela invenção de saídas criativas de cada membro diante do real, do inexplicável, daquilo que se impõe como impossível para cada um” (NEVES, 2016, p. 3). Já em alguns projetos, o que se pretende são mudanças por meio da autorreflexão dos participantes.

Lembramos que, no que tange à construção do *corpus*, afinamo-nos com as propostas de Agustini e Bertoldo (2011) a partir da linguística da enunciação. Desse modo, não nos furtamos a conceber a presença do pesquisador na construção do *corpus* e na relação de interdependência entre corpus, teoria e análise. “Portanto, qualquer construção de corpus é uma transcrição” (p. 125). É o olhar singular do pesquisador que define o que recortar, como abordar e como relacionar os fatos linguísticos.

2.5 Análise

Bogdan e Biklen (1994) compreendem que o *corpus* da pesquisa surge das observações detalhadas de um contexto e/ou sujeito. Utilizam-se da metáfora do funil para se referirem especificamente ao estudo de caso no qual

o início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais com pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. [...] Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho (ibidem, p. 89).

Embora saibamos que a pesquisa proposta por esses autores seja predominantemente descritiva, ressaltamos o caráter interpretativista de nossas considerações teóricas. Conforme Orlandi (2005), a interpretação é essencial para a construção de sentidos, pois o sujeito da linguagem se constitui por gestos de interpretação. Além do mais, achamos relevante ressaltar que “a interpretação

nunca é definitiva, nunca é única, haverá sempre o equívoco, haverá outros sentidos a desvendar outros pontos de deriva possíveis” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 31). Portanto, atribuímos significação aos fatos linguísticos à luz das teorias do discurso, da psicanálise e da teoria da enunciação. De acordo com Flores e Teixeira (2013), cada análise da linguagem é única, assim como a enunciação, pois “cada vez que a língua é enunciada tem-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares” (p. 100).

Como exigências para a análise, tomamos sugestões de Michel Pêcheux em sua obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (2002). Primeiramente buscamos descrever as materialidades linguísticas e, em seguida, buscamos reconhecer nela aquilo que rompe as significações estabilizadas. Por isso a importância de também abordarmos a Linguística da Enunciação, visto que as palavras sempre escapam do domínio do sujeito, ou seja, “a língua que todo o locutor toma como instrumento de comunicação, frequentemente escapa a ele” (TEIXEIRA, 2005, p. 16).

Em segundo lugar, buscamos a deriva dos sentidos, lugar onde o sentido pode se tornar outro. Este é o ponto da interpretação em que, para Orlandi (1999, p. 26), o que é inteligível nem sempre é interpretável. A interpretação é o sentido que temos do co-texto e do contexto e compreensão “é saber como um objeto simbólico produz sentidos”. É na heterogeneidade dos enunciados que a discursividade pode ser interpretada como estrutura ou como acontecimento. Esse acontecimento seria instaurar o novo a partir do rompimento do velho. Além disso, a “noção de acontecimento discursivo é a que permite compreender os grandes deslocamentos feitos na história e que produzem um dizer, [...] uma forma particular de enunciação, enquanto acontecimentos na história” (ORLANDI, 1997, p. 1).

Inicialmente, o *corpus* foi organizado por temas, surgidos dos dizeres da professora participante. Logo, analisamos a materialidade para chegarmos às representações da professora referentes à formação continuada, à prática pedagógica e à si mesma como educadora.

Procuramos detectar algum deslocamento identitário em suas tomadas de posição durante o período de produção do *corpus*, também observando como a

professora trabalha essas tomadas de posição em sua escola. Em outras palavras, buscamos identificar se suas representações são incorporadas ao seu ensino e à relação com os seus alunos, pois segundo Coracini (2003, p. 219) “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Não sem lembrar que nas interpretações que fazemos não há estabilização, pois “lidamos com aquilo que é da ordem de um devir, que reivindica uma construção permanente”, advertem Agustini e Bertoldo (2011, p.132). A partir do aporte teórico e deste percurso metodológico, passemos, então, para o capítulo III, no qual trazemos nossos gestos de interpretação dos dizeres da professora Sofia.

CAPÍTULO III

Gestos de interpretação do *corpus*

*Nunca tenha certeza de nada, porque a
sabedoria começa com a dúvida.*

Sigmund Freud

Neste capítulo, apresentamos nossos gestos de interpretação que se aglutinam em representações que a professora Sofia possui de si como professora, dos alunos, da comunidade escolar e da formação continuada de professores da qual participa, além de abordarmos a relação da participante com a pesquisadora. Todas as representações são oriundas do que reverbera nos dizeres da educadora, por isso não focamos no sujeito em si, mas em seu discurso, lembrando que não há sentido biunívoco e que a interpretação sempre pode ser outra. Por fim, problematizamos a metodologia de ensino da professora, os discursos que a constituem e a sua relação com a EC.

3.1 Interpretando o *corpus*: como o professor se vê?

Durante a formação do *corpus*, fomos marcando, na materialidade que a pesquisada produzia, os indícios que nos levavam às tomadas de posição da professora. Inicialmente, notamos indícios de insatisfação com o seu próprio conhecimento da língua inglesa, principalmente no que se refere à habilidade oral. Em posição de queixa, ela alegava que ainda não havia tido oportunidade de fazer nenhum intercâmbio e reclamava da desvalorização do professor, de modo a reverberar tanto na fala quanto na escrita, dizeres de uma memória social corrente no discurso da mídia brasileira, por exemplo. As referências ao intercâmbio são reverberações de discussões surgidas nos encontros da EC, de colegas que já haviam viajado aos Estados Unidos com bolsas da *Fulbright*³² ou mesmo em função do discurso da mídia do governo brasileiro³³ sobre a oferta de bolsas para cursos no exterior para professores da rede pública. Além disso, como podemos ver no que ressoa em dizeres abaixo, ela diz de seu interesse em ser semelhante aos colegas, indiciando o desejo de desenvolver bons projetos na escola e se esforçando para se expressar com mais desenvoltura na língua alvo. Vejamos, nos dizeres abaixo, como ela se posiciona:

³² *Fulbright* é uma organização internacional vinculada ao governo dos Estados Unidos da América que proporciona programas de intercâmbio educacional e cultural (<http://fulbright.org.br>).

³³ Por exemplo o programa ILEP (Líderes Internacionais em Educação) - <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/diretores.html>.

- (1) *Mas meu inglês não é fluente quanto o da X. / Você está me entendendo?/ Aí tem barra na língua (26/06/2014).*
- (2) *Eu fico me comparando aos outros professores, por que eles conseguem [disciplina] e eu não?! (07/08/2015).*
- (3) *Eu quero trabalhar mais perto deles [alunos], sabe. / Ser a professora que tava lá. / Ela não serei, porque cada pessoa tem sua característica/ mas a professora que faz jogos ///sabe, com os meninos. Os meninos estão próximos dela, ter o prazer de estar na aula (28/08/2015).*

No recorte (1), a docente inicia a sua fala com uma oração adversativa, evidenciando uma insatisfação em relação ao que acabara de dizer e se comparando de modo a se inferiorizar diante da proficiência linguística de outra professora. Nos demais recortes, ela também se compara aos colegas em relação à prática pedagógica e ao controle e disciplina dos alunos. Nos três recortes, é destacável a negativa que sinaliza sua impotência em fazer como o outro faz, em saber como o outro sabe. O mal-estar, a insatisfação prevalece nesse dizer. Ou seja, ela se identifica com os colegas, principalmente em relação ao que percebe ser o prazer do docente: um saber que não se sabe porque é de ordem inconsciente. Isto ocorre, uma vez que “aquilo com que o sujeito se identifica é aquilo que ele quer ser” (OGILVIE, 1991, p. 118). Lacan ([1966] 1998) trabalha a noção de identificação por meio da conceituação do estágio do espelho, no qual a criança é formada pelo olhar do Outro, isto é, o pequeno ser, quando é confrontado com o espelho através do adulto que media esse confronto, adota uma imagem de si como o seu "eu" e se reconhece por meio dessa imagem de si. Consequentemente, a constituição do “eu” ideal ocorre na infância, quando o sujeito assume uma primeira identificação pela qual outras identificações serão constituídas durante sua vida (LACAN, [1964] 1998).

Entretanto, como sujeito desejante e implicado na formação continuada, a posição tomada pela docente é a de se aproximar da imagem que faz de si como mais proficiente e mais preparada metodologicamente, agindo de forma a tentar sê-lo, a despeito de suas resistências (FREUD, [1895] 1996; ROUDINESCO e PLON, 1998), no qual nos remete ao ideal de eu, uma vez que, segundo Freud ([1914] 1996), durante a infância, a criança tem o próprio eu como ideal e o atribui uma perfeição imaginária. Portanto, após se reconhecer como imperfeita, possuindo uma ferida narcísica, o sujeito (professora Sofia) busca essa perfeição perdida por meio do ideal do eu. Com isso, observamos que ela procura se afinar com o ideal do projeto e dos formadores e assim se mostra empenhada em fazer cursos de LI para melhorar sua competência linguística, não falta aos encontros da EC e demonstra ter vontade de estudar e praticar mais a língua inglesa num país onde ela seja falada como língua materna (((Quero em)) *qualquer lugar onde eu possa / eu possa desenvolver a língua inglesa. / [...] Não tenho interesse na língua portuguesa, mas na língua inglesa. / Como intercâmbio que fala a língua inglesa* – 03/07/2015), para ela é a melhor forma de se autorizar como falante fluente. No recorte a seguir, após discutirmos sobre uma avaliação que os participantes do ConCol fizeram para verificar o nível de conhecimento da LI, podemos notar a insatisfação de Sofia com sua competência linguística em língua inglesa e o desejo de melhorar, principalmente evidenciados pelo deslizar entre “preciso”, relacionado à necessidade de melhoria, e “tenho”, indicando obrigação em ser fluente na LI, talvez pelo fato dela ter formação para ensinar o inglês:

- (4) P: *Fluente/ você se sente fluente na língua inglesa? [...]*
 S: *Bom/ É::/ eu acho que posso melhor muito/ eu preciso melhorar muito/ tenho/ eu preciso melhorar muito! /// Não acho que eu sou fluente não, mas eu consigo / eu consigo:: / é::/ desembolar um diálogo/ ir pra frente/ não fico parada não. /// Não o bilinguismo, lembra que a X falou? / [...] sinto que sou bilíngue/ só que quando fizemos aqueles testes/ que te mostra/ demonstra onde está o seu nível/ eu to muito no nível intermediário.*

P: Isso te assustou?

S: Eu fiquei triste, porque anos, tantos anos com a língua inglesa/ e ainda não/ não avancei muita coisa (17/06/15).

Assim, Coracini (2003), nos alerta que o professor de língua estrangeira se constitui e é afetado pela alteridade e pelo estranhamento de si diante do outro. À medida que ele tem contato com outras culturas, ele consegue perceber o estrangeiro que o habita. Portanto, "o ensino e a aprendizagem de uma LE inserem o sujeito em outra discursividade, sem, entretanto, eliminar aquela que o constituiu, que é a de sua língua materna" (BOLOGNINI, 2003, p.192). Desse modo, a pesquisada vai buscando esse saber inconsciente, um eu ideal e ideal de eu nos cursos de EC e nunca sai desses espaços. Segundo Tavares (2010, p. 84), baseada em Lacan ([1960] 1998), o eu ideal "refere-se à aspiração que temos de nos igualarmos à imagem do semelhante, que se oferece como uma imagem especular". E o ideal de eu vê o outro como ideal, referência, um modelo a ser seguido.

A partir dos dizeres da professora, podemos identificar o "eu-ideal" que se constitui no imaginário como uma identidade una. Conforme Orlandi (1999), o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e envolve relações históricas, políticas, sociais e de relações de poder. Desse modo, as representações do sujeito, muitas vezes, são passíveis de verificação por meio da sua enunciação, uma vez que elas "podem ser compreendidas como identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios" (NEVES; HON; REIS; EVANGELISTA, 2013, p. 197).

Por meio da enunciação da participante, podemos depreender representações próprias da incompletude subjetiva, que justamente por ser animada pela falta, lugar do desejo, segundo Lacan, permitem reflexões e transformações. Como se pode observar nos dizeres a seguir, a professora, que nos dizeres anteriores havia se colocado no lugar da queixa e da impotência, compara-se novamente a outra colega, dando sinais, também por meio do seu tom de voz e expressão, de querer melhorar sua prática e relacionamento com os aprendizes:

(5) *“Uma professora do interior, ela tinha disciplina, o problema era indisciplina, mas ela conseguia com as turmas/ fazer os jogos /e no final de ano ela leva os meninos que tiveram as melhores notas, a equipe vencedora num clube. [...] Aí, eu tenho vontade de fazer essas coisas, sabe? Preciso aprender o caminho. /Por onde começar///sabe? /às vezes eu me perco no caminho, o caminho” (28/08/2015).*

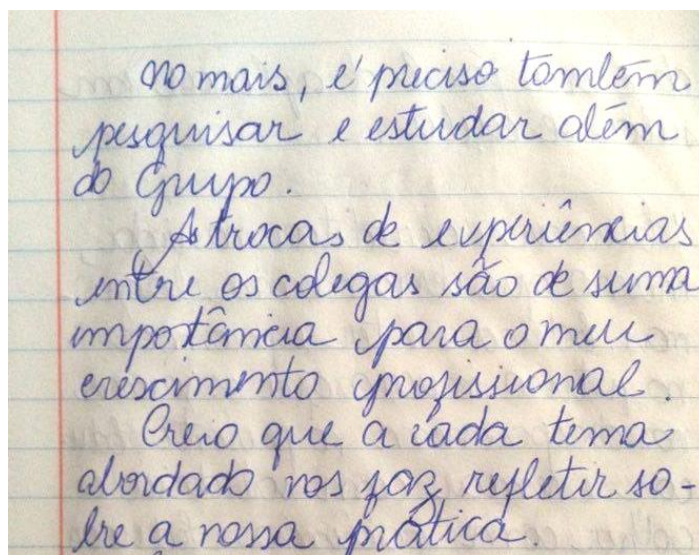
Nesse dizer, em mais uma comparação que ela faz entre si e uma colega docente, ela se coloca na posição de aluna, quando ressalta de modo deôntico, (preciso), a necessidade de “aprender o caminho”, para lidar com a indisciplina. O uso da metáfora “caminho”, sugerindo que saber lidar com a indisciplina tenha uma direção certa na qual o sujeito não pode se perder se a segue corretamente, é um forte indício do seu mal-estar em acreditar que haja um único jeito de fazê-lo e só o outro sabe. É comum, no discurso da EC, ouvirmos de muitos docentes, reclamações de que seus alunos não se interessam pelas aulas e que há muita indisciplina. Essas queixas refletem o mal-estar social, considerado sintoma na concepção da psicanálise, que paralisa o professor. Torna-se uma cadeia que se repete, uma vez que, conforme Freud ([1916-17] 1996), o sujeito retira satisfação do sintoma, fechada nos pressupostos de: professores impotentes que não sabem ensinar e de alunos-problema que não aprendem, como afirmam as psicanalistas Margarete Miranda e Ana Lydia Santiago (2010, p. 1).

Uma marca enunciativa que reverbera no dizer da professora-participante, é a recorrência da palavra “sabe”, a fim de buscar o reconhecimento do outro para o seu dizer. Ela busca identificação, no sentido de questionar com o receptor se ele o identifica com ela, se ele sabe do que ela está falando e compartilha do seu não-saber.³⁴

³⁴ Este saber se diferencia do conhecimento, uma vez que trabalhamos com a definição de saber inconsciente, consoante a Neves (2016) cada sujeito tem “seu saber próprio que pode ou não funcionar bem no empreendimento de transmitir conhecimento” (p. 5). Já o conhecimento é epistêmico, da ordem do cognitivo.

Como nos alerta Sól (2014), as queixas e manifestações de angústia devem ser valorizadas e ouvidas, pois o sujeito tem muito "a 'se' dizer". Nesse sentido, muitos professores participam de cursos de educação continuada com o objetivo de superar os problemas que vivenciam em suas salas de aula, como, por exemplo, a falta de maior conhecimento linguístico da língua estrangeira e metodologias de ensino, além de almejam uma articulação com a universidade e de serem mais valorizados pela comunidade escolar. No entanto, há o perigo de que o grupo se mantenha na circularidade do discurso, na fala vazia das reclamações em torno do discurso da impotência, visto que neste espaço os professores podem se identificar devido às trocas de experiências, como podemos observar no enunciado abaixo, escrito por Sofia, quando ela estava registrando notas sobre o ConCol. Além disso, percebemos que a professora faz uma imagem da pesquisadora como formadora em LA e deseja dela uma posição de defensora dessa área de conhecimento e de que a EC possibilite que o professor reflita sobre sua prática para uma possível mudança.

FIGURA 2: Enunciado de Sofia sobre o ConCol.



Fonte: Retirada do diário de notas da professora Sofia.

No campo da educação discute-se que cada educador reflete e ressignifica ou não suas práticas pedagógicas em seu próprio tempo e ele também tem a difícil tarefa de compreender os estágios e desejos dos alunos na escola de hoje.

Acreditamos que há um tempo lógico de cada sujeito que se diferencia do tempo cronológico/quantitativo, de acordo com Lacan (1998). Esse tempo se divide em três momentos: “o instante de olhar”, “o tempo para compreender” e “o momento de concluir”. Cada sujeito precisa de um tempo para vivenciar, criar e ressignificar suas experiências. Portanto, podemos observar nos dizeres da professora o deslizar dos tempos. Segundo Miranda e Santiago (2010, p. 4), “no instante de olhar para o problema, uma subjetivação se modula: o sujeito impessoal recíproco.” Ou seja, no instante de olhar a pesquisada adota uma impessoalidade em relação aos problemas: pela negação, marca a sua incapacidade, não se implica na problemática e responsabiliza o Outro por seus fracassos, como vemos no próximo recorte: ela culpa o sistema escolar como causador de desânimo e desmotivação em ensinar.

(6) *Eu gosto de dar aula, mas estou desanimada com o sistema, o salário. / Não reprovamos o aluno, / tenho que ficar atrás de aluno. Eu não confessei, não expus, mas o sistema me deixa mu:ito desmotivada, / é o que me chateia - 09/07/2015.*

Com base em Cavallari (2005), as representações do Outro presentes no discurso do professor possibilitam perceber deslocamentos de representações e vislumbrar as representações de si mesmo que são constitutivas da sua identidade. Por isso, o estudo das representações é relevante, uma vez que "assume um papel fundamental na (re)construção das identidades individuais, porque possibilita estabelecer uma relação entre o que está no imaginário social e a realidade" (TAVARES, 2002, p. 35-36).

Vemos nos movimentos da participante que ela começa o tempo para compreender ao ver balançar suas queixas e ao procurar refletir e se interrogar, como faz no recorte (2) quando se interroga, *porque eles conseguem e eu não?* Ou no recorte (4), *preciso aprender o caminho/ por onde começar/ sabe?* Desse modo, embora a participante, ainda esteja a olhar para sua própria prática, desliza para o tempo de compreender a necessidade de se implicar e buscar conhecimentos para superar seus desafios em sala de aula. Assim como no recorte

abaixo, no qual Sofia relata algo de seu desejo e, ao mesmo tempo, de receio de viajar para o exterior, que ela considera ser um dos seus maiores sonhos:

(7) [...] *quando eu voltar, pelo menos tenho garantia do meu emprego, né? / Eu fico pensando, **oh meu Deus**, será que num tô acomodada demais?/ Sabe, por que eu acho /não quero também, é:: não quero colocar [...] a carroça na frente dos bois, / mas eu acho que to muito devagar/ tem colegas minhas que vão, por exemplo tem essa que/ mas tem situações e situações. / Mas ó, eu não tenho filho, o salário é pra mim mesmo. Aí então, eu tenho que arriscar. / Não deu certo, / sabe, não pode pensar que não vai dar certo. Tem que pensar que vai dar certo. Que é uma experiência nova. / [...] E na África, eu vi, / [...] pra ensinar língua portuguesa. / Pra::/ eu esqueci a cidade, mas tem que saber o inglês. /Então você vai com o seu inglês. Pra ensinar língua portuguesa. Você vai como voluntária. É voluntariado. / [...] porque assim, não é especificadamente OS Estados Unidos, meu **sonho de consumo** é a Inglaterra (17/06/15).*

Nesse recorte (7), duas posições marcantes se contrapõem, a de fazer valer o desejo e a de impedir que isso aconteça. Essa oposição de posições é bem marcada pela recorrência da conjunção adversativa “mas”, instaurando um embate/confronto entre o que ela diz que gostaria de fazer e descreve como sendo a situação atual em que ela se encontra. A sensação que transmite é a de confusão que a impede de tomar decisões concretas a respeito de fazer o “sonhado” intercâmbio. Além disso, continua marcante o uso de marcadores conversacionais (“né” e “sabe”) que Koch (2010) alerta para o fato de chamar o interlocutor para concordar com o locutor.

Acreditamos ter discutido alguns elementos relevantes em relação às representações de si da participante, que nos ajudam a compreender os possíveis deslocamentos identitários pelos quais passa essa professora. É esperado que

Sofia busque estruturar o seu eu na ânsia de alcançar uma identidade una, procurando solidificar o eu ideal, a fim de ter reconhecimento e amor dos alunos e dos colegas. O eu ideal é uma imagem que gera uma ilusória completude e perfeição; “ele está diretamente relacionado ao sismo, em que é instaurada uma identificação primordial a uma imagem ideal de si mesmo, permitindo que o sujeito organize, pelo menos, minimamente, sua realidade”, afirma Tavares (2011, p. 84). Essa forma singular de organizar a sua realidade também pode ser observada nos demais subcapítulos.

A seguir, abordaremos a relação de Sofia com a pesquisadora, problematizando a questão do sujeito como suposto saber.

3.2 Deprendendo a relação entre a pesquisadora e a participante

Neste subcapítulo, objetivamos trazer para nossa discussão as imagens que a professora Sofia tem da pesquisadora, como ajudante e possuidora de um suposto saber que a auxiliará na sua prática pedagógica. Por isso, selecionamos alguns recortes que acreditamos poder ilustrar essas representações.

(8) [...] *olha que eu fiquei chateada pela forma como ela [aluna] saiu da sala, que ela não, ela não ouviu, ou simplesmente fez o que ela quis fazer, / né? / **Eu reconheço que tem muitas coisas que eu preciso melhorar, tanto que até citei seu nome, / falei, tanto que X tá aqui, pra gente fazer um trabalho, bem diferenciado [..]*** (26/06/15).

(9) [...] *no início quando você me pegou, / eu estava muito machucada, desanimada, talvez você não tenha percebido isso. / **Mas eu queria uma ajuda, um help, né?*** (13/11/15).

(10) *P: E o que você acha que essa pesquisa, /minha pesquisa vai trazer para você e sua sala de aula?*

S: Crescimento profissional, crescimento pessoal/ porque::: eu vou aprender novas teorias, vou sair dessa prática da mesmice, eu creio, né? / Vou ter que compartilhar coisas novas com você. / É::: tá atenta, aí eu também vou ler, eu também vou pesqui:::/ vou fazer minhas mudanças no que eu precisar.

P: E o que você espera de mim?

*S: [risos] É::: um **companheirismo**,/ meio assim, em relação das trocas de experiência, enquanto pesquisadora, e eu enquanto sendo / observada. **Uma troca, / troca de experiência** (03/07/15).*

Nos três recortes, Sofia se refere a mim³⁵ como possuidora de um conhecimento do qual ela necessita para alcançar o ideal da formação: a possibilidade de sair da mesmice, de crescer pessoalmente e de fazer um trabalho diferenciado e eu seria a companheira que a guiaria e apoiaria com o meu saber. Nessa rede discursiva, eu sou a conhecedora do discurso da ciência e saberia uma “fórmula” para auxiliá-la com as dificuldades encontradas no contexto escolar, enquanto ao mesmo tempo uma “companheira” mas na condição de mestria. Pensando no sujeito professor, o suposto saber, segundo Tavares (2010), apoiada em Filloux (1996), “se refere ao lugar de mestria conferido ao professor como alguém que detém um saber sobre o objeto de saber em jogo em uma relação pedagógica e como alguém a quem é dirigida uma demanda de saber”.

Vale explicitar como Sofia transita entre dois posicionamentos relacionados ao sujeito suposto saber de si em mim. Primeiramente, no momento de interação entre mim e a participante, ela me atribui a posição de sujeito suposto saber de sua formação. No entanto, num segundo momento, quando a professora está diante de seus pares, dos colegas de trabalho, ela me destitui discursivamente desse lugar e me coloca na posição de estagiária, isto é, numa posição de não saber, possivelmente ajustando o dizer para se posicionar como detentora do saber de mestre, principalmente por ela ser participante do ConCol, o qual ela sempre

³⁵ Neste subcapítulo, decidimos usar a primeira pessoa do singular para marcar a subjetividade da pesquisadora e ilustrar a proximidade dela com a participante.

menciona aos colegas. Esta situação ocorreu duas vezes, uma no dia 11/06/15 quando ela me apresentou como estagiária para um colega de trabalho e no dia 19/06/15 quando encontrei com o diretor da escola e ele comentou: “*Então você está estagiando com a Sofia?!*”. Essa outra posição enunciativa que ela toma lhe investe o poder do qual necessita para manter sua imagem diante dos colegas e do diretor como possuidora do controle e do conhecimento responsável pela formação da estagiária.

Nestes recortes, há recorrência do item lexical “*troca*” para enfatizar essa vontade de ter comigo um relacionamento que permitiria o gesto de apoio e compartilhamento. Além disso, há a presença do marcador discursivo interacional: “*nê*”, a fim de requisitar o apoio de minha parte (FREITAG, 2008). Também há modalização expressa no verbo “*crer*” (*eu vou aprender novas teorias, vou sair dessa prática da mesmice, eu creio, né?*), no qual podemos classificá-lo como modalidade epistêmica que se refere ao eixo do saber (certeza/probabilidade). Esse tipo de modalidade revela as avaliações feitas pelo sujeito enunciador.

No próximo recorte, a professora, volta a conferir o lugar de suposto saber de seu psiquismo ao me convidar para ser a sua psicóloga. Assim, discursivamente, ela também me atribui a posição de analista e como tal, eu seria capaz de escutá-la e possivelmente compreendê-la, guiando-a ao ‘saber lidar’ com suas questões.

(10) *Você vai ser minha psicóloga agora [risos] / porque todo ano é assim/ tem cinco anos que eu estou pedindo remoção daquela escola/ pelos desafetos mesmo/ muito tempo que eu tenho aguentado as coisas que acontecem lá (02/12/15).*

Nesse recorte, eu, na posição de analista, poderia, portanto, ajudá-la a suportar o sofrimento da relação de desafeto com colegas e da espera para ser removida.

Conforme pode ser observado no recorte abaixo, em alguns momentos da coleta dos fatos linguísticos para esta pesquisa, percebemos que Sofia oscila em suas posições e faz um gesto que a isentaria de se responsabilizar por uma mini-

pesquisa que ela queria fazer com os seus alunos para saber o que eles estavam achando das aulas de inglês. Para conduzir essa mini-pesquisa, ela precisaria fazer cópias do questionário tendo, para isso, que pedir à coordenação para xerocar ou imprimir o arquivo para ela. Sofia, no entanto, pensa em colocar os logos do Concol e da UFMG para que a coordenação da escola acreditasse que era um trabalho meu e que seria provavelmente considerado mais sério.

(11) [...] *ai eu vou ver se consigo com o X de tirar xerox/ vê, se você coloca o emblema/ do Concol / se a gente colocasse do Concol/ um emblema da UFMG/ pesquisa da mestranda Natália, / PARANRAN::: / que eles vão ver que é de você [inc.]* (03/07/15).

Analisando a materialidade, primeiramente ela utiliza o pronome “você”, me responsabilizando pelo trabalho (“*você coloca*”) e muda de posição modificando para a “gente” e se incluindo na atividade. Sofia sofre com a precariedade do xerox na escola e, em vários momentos, fala de sua indignação por não poder utilizar a máquina e ter que arcar com os custos das cópias das atividades para seus alunos. Ali, naquele momento, ela poderia se livrar desse constrangimento, me atribuindo a autoria da tarefa e obtendo assim o consentimento para o uso da máquina, como se fosse um passe de mágica, explicitado no uso da interjeição “*PARANRAN*”.

Na subseção seguinte, abordaremos a relação de Sofia com a comunidade escolar e os significantes que ela usa para nomear esse espaço.

3.3 A professora e o sistema escolar

A partir da análise dos enunciados e enunciação produzidos pela professora Sofia, pudemos flagrar a representação não só de sua escola, como também do sistema escolar, por ela compreendidos como um ambiente que não apoia sua prática pedagógica, principalmente em relação aos projetos que desenvolve. Através dos recortes apresentados a seguir, podemos observar a

recorrência de queixas da docente sobre a comunidade escolar, principalmente sobre os colegas de trabalho que não apoiam e/ou não valorizam seus trabalhos.

(12) *Eu me sinto realizada. /// Eu gosto, eu gosto do que eu faço/ É:::/ mas fico chateada com o sistema/ a forma como/ eles não valorizam o profissional que tem/ e vão empurrando com a barriga, né? / É/ que poderia ser feito bons trabalhos / É::: / E a escola não, não faz isso. [...] [os professores] não acham importante, né? (17/06/15)*

No recorte 12, apresentado anteriormente, retirado de nossa entrevista, ao responder à minha pergunta sobre como ela se sente em sala de aula, ela expõe sua frustração em relação ao Outro, tais como o sujeito impessoal, “eles”, às vezes nomeado como ‘o sistema escolar’, às vezes, como ‘a escola’, ou ‘os professores’. Sofia utiliza a expressão “*empurrando com a barriga*” para explicitar a sua insatisfação e a contrapor ao que não acontece, de que “*poderia ser feito bons trabalhos*”. A conjugação do verbo “poder” no futuro do pretérito do indicativo é o que sugere falta de possibilidade, hipótese, incerteza e probabilidade (TRAVAGLIA, 1985).

Concordamos com Tavares (2010) ao abordar que, muitas vezes, o professor pode se fazer de “vítima do sistema educacional” devido à “falta resultante da defasagem sempre existente entre o ideal e o contingente” (p.25). Além disso, em virtude dessa desvalorização do profissional de língua inglesa, o educador pode ficar imputado de agir e de se responsabilizar por essa situação, possivelmente criando uma imagem de incapacitado (CORACINI, 2003).

Como discute Coracini (2007), o sujeito se vê pelo olhar do Outro, sendo que para Lacan esse Outro é da ordem do simbólico e do campo da alteridade (“aquele que me vê”). Desse modo podemos relacionar o sistema que “chateia” a educadora com o Outro, uma vez que não há equivalência entre o desejo do sujeito e do Outro, instaurando a falta (LACAN [1958-1959] 2016). Já o outro é da ordem do imaginário (“meu semelhante”, que pode ser a coordenação escolar e

os colegas de trabalho que não valorizam a professora na sua condição de professora de inglês.

Nos recortes 13 e 14, abaixo, podemos observar que Sofia representa os colegas de trabalho como uma categoria desunida, individualista, que não apoia os trabalhos dos outros colegas e conseqüentemente, também o seu trabalho.

(13) *Cancela aí a gravação, falsos, mentirosos [os colegas de trabalho] / [...] Na realidade, é:: meus colegas de trabalho, eu tenho colegas mesmo /, **cada um trabalhando no seu individual**, o que, o que eu busco é trabalhar no coletivo, que isso tem,/ não acontece na escola. / Eu sinto falta disso! / Do companheirismo, dessa coisa de tá junto, pra desenvolver um bom trabalho. / [...] E eu sinto falta disso, eu acho que eles trabalham muito no **individual**, [...] Quando dá problema com o aluno, aí todo mundo quer, aí:: mostra solidário. / Mas na hora de fazer parte mesmo de um trabalho, não é solidário. / Entendeu? // [...] Sabe, então, ó, **falta, falta essa união, essa união** (03/07/15).*

(14) [...] **Nem pelos colegas eu sou valorizada.** / É uma crítica, tem uma crítica muito grande. / Tanto que meus projetos eles não são avaliados, sabe// Num, num, é:: /não dão valor nas coisas que eu tenho pensado em fazer. / Né? /**Eu acho que:: não sou valorizada não.** / Acho que pra eles, **inglês é só um cumprimento** de::/ de currículo (03/07/15).

Percebemos durante toda coleta do *corpus* que a participante da pesquisa busca suporte para desenvolver sua prática pedagógica, seja pelo apoio dos colegas de trabalho, principalmente por meio de projetos, ou pelos participantes do programa de educação continuada (ConCol). Ressalta-nos, a posição de necessidade do acolhimento do outro, do reconhecimento do colega. É pertinente ressaltar o seguinte dizer da educadora em tom de brincadeira e descontração:

“cancela aí a gravação” ao lhe perguntar sobre seus colegas de trabalho. Interpretamos que embora ela não nos tivesse pedido de fato para desligar o gravador, sugerido no tom de humor, houve a intenção de proteção da face de acordo com Goffman (1985). O termo face é defendido por Goffman (1985) como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico” (p.77) nas situações de comunicação. Afinal, a predicação que ela atribui a alguns colegas sugere que ela não confia neles. E, assim, no recorte 14, a queixa representa para ela o valor que os colegas atribuem à disciplina de língua estrangeira como associada também ao valor que eles concedem à ela como pessoa, ou seja, nem ela e nem a disciplina recebem um reconhecimento positivo desses colegas.

Em todos os três recortes apresentados acima, além dos demais que compõem a análise, há uma grande presença de marcadores conversacionais: “né”, “entendeu”, “sabe”, “não é”, “você está me entendendo?”, no qual o entrevistado quer a aprovação e assentimento do que ela acabou de afirmar, ou seja, uma evocação da aceitação do outro (BERTOLDO, 2003), discursivamente, ela procura a minha cumplicidade.

Também percebemos que Sofia traz um discurso já sedimentado e comum em nossa sociedade, de que o professor é desvalorizado e ganha pouco, consoante ao seguinte dizer:

(16) *“Oh, eu acho que a gente recebe pouco mesmo/ acho que professor deveria receber mais/ é desvalorizado/ né? / É:::/ são muitos alunos em sala de aula [...]”* (03/07/15).

Segundo Sól (2014), “o discurso da maioria das professoras faz eco ao discurso corrente sobre o ensino de LI nos contextos de escola pública e privada. Esses dizeres fazem parte da constituição identitária do sujeito-professor” (p. 185). Entendemos que a professora também assim se subjetiva ao mesmo tempo em que generaliza a afirmação.

Nos dizeres dos recortes 17 e 18 abaixo, podemos depreender uma representação da coordenação escolar como aquela que não cumpre o seu papel de ajudar a solucionar os problemas encontrados em sala de aula, especialmente os

relacionados à indisciplina. Entretanto, como Santos (2011) também verificou, o que se observa é como ela compartilha da falta sentida por muitos professores do apoio dado pela coordenação e direção da escola, isto é, reforça a queixa que coloca o sujeito preso ao instante de ver: o sujeito não se implica como fazendo parte dessa responsabilidade e diz que é o outro que não oferece o suporte fundamental quando solicitado.

(17) [...] *em relação à indisciplina/ quantas vezes eu já procurei o coordenador e não tive sucesso/ né?* (03/07/15).

(18) [...] *Porque/ é:: /eu me sinto encurralada/ [inc.] no ensino médio é o X [coordenador] e ele não se interfere/ ele interfere na onde ele quer/ no inglês não é de interesse dele/ [inc.] ele sempre falava que estava à disposição, mas na hora do vamo ver* (02/12/15).

Muitos docentes, quando não conseguem controlar a indisciplina dos alunos em sala de aula, recorrem geralmente à coordenação pedagógica para ajudá-los (SANTOS, 2011), uma vez que “o apoio que os professores buscam junto à direção da escola são os meios de garantir a autoridade em sala de aula” (SANTOS, 2011, p. 116). Ademais, Sofia utiliza a expressão “*eu me sinto encurralada*”, o que nos leva a interpretar que ela sofre por não saber o que fazer com isso. Ela ‘não sabe’ como lidar com determinadas situações em sala de aula, visto que, com seu modo de se expressar, interpreta que a coordenação não se mostra disposta em ajudá-la e/ou acolhê-la. A professora utiliza o significante “interferir” buscando o sentido de ajudar, ou seja, que o coordenador não a socorre quando ela necessita.

Já no recorte 19 a seguir, podemos observar um paralelismo (*Isso me incomoda. [...] isso que me incomoda/ isso que me chateia*) e recorrência do item lexical “*incomoda*”, a fim de relatar e reforçar sua insatisfação com a comunidade escolar, pois a repetição sugere uma insistência, um prolongamento da atenção e aumento da força emocional (PERELMAN, 1987).

(19) [...] *eu fico insatisfeita quando sou desrespeitada, quando sou menosprezada/ quando não sou valorizada/ por que eu sei quando / é:: /meu trabalho é importante na escola, / e eles não valorizam. / todo o grupo, desde a coordenação, até os alunos, / não é? /Isso me incomoda. [...] isso que me incomoda/ isso que me chateia// Igual, / nós somos como o carvão, toda vez que a gente lapidar o carvão, o carvão vai se tornar um diamante/ se você consegue perceber em mim algumas coisas que eu preciso melhorar/ é chegar e falar/ sabe? Enquanto profissional/ Isso falha, falhou em algum local onde eu trabalho (13/11/15).*

Sofia utiliza a metáfora do carvão sugerindo um efeito de sentido ainda calcado na queixa e na dependência do Outro, ou seja, de que se ela tivesse alguém para ajudá-la pedagogicamente, dar-lhe conselhos, conseguiria lidar com as dificuldades encontradas na sala de aula, se destacaria diante dos demais professores, e seria bem vista. Parece ser o Outro o detentor de um saber-fazer, que ela não possui. Nesse caso, podemos identificar o ideal que se constitui no imaginário do sujeito. Conforme Orlandi (1999), o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e envolve relações históricas, políticas, sociais e de relações de poder. O eu ideal está relacionado aos discursos de “dever ser”, por isso a imagem do outro é formadora do eu ideal, possibilitando as

identificações imaginárias que apontam para aquilo que o sujeito ainda não é, mas que anseia ser, ou melhor, para os traços que o sujeito deve incorporar, para ser amado e desejado pelo outro. Assim sendo, o sujeito se molda a partir do que supõe que o outro queira, de modo que esse outro possa corresponder à sua demanda de amor (CAVALLARI, 2005, p. 161, grifos meus).

Como vimos reverberar no dizer de Sofia, o professor de língua inglesa, muitas vezes se sente excluído pelos colegas de trabalho, devido ao fato de sua disciplina ter menos carga horária e ser menos valorizada por alguns membros da escola. Portanto, muitos professores sentem a necessidade de serem acolhidos e

reconhecidos pela escola, assim como já vimos reverberar nos dizeres Sofia. No recorte 20 a seguir, ressoa novamente o seu descontentamento com as pessoas do ambiente escolar atribuída à falta de apoio dos colegas.

(20) [...] *muito tempo que eu tenho aguentado as coisas que acontecem lá/ a falta de cuidado/ de zelo/ entre os colegas, entre os alunos com a minha pessoa, sabe? / Um menosprezo/ isso me incomoda muito. / [inc.] mas como você enxerga isso/ a gente enxerga, sente / a gente sente um menosprezo das pessoas/ você está me entendendo? / [...] vou te contar aqui/ eu tenho observado/ os trabalhos que eu faço, os projetos que eu faço, eu sempre faço sozinha. / Eu coloco os nomes das pessoas/ mas elas não estão envolvidas/ certo? (02/12/15)*

Novamente, percebemos a repetição de itens lexicais do mesmo campo semântico (“*cuidado*” e “*zelo*”) e dos marcadores conversacionais que buscam a minha compreensão de pesquisadora. Ela relata seu sentimento em relação aos colegas, mantendo-se queixosa e desanimada. Além disso, por meio do uso de verbos na primeira pessoa do singular (*eu faço; eu coloco*), podemos observar que Sofia se responsabiliza pelos seus trabalhos desenvolvidos na escola. No recorte 21 que se segue, ela enfatiza o seu desânimo com a profissão de professora, contrapondo a profissão ao fazer educativo:

(21) [...] *eu tenho desistido da profissão, da profissão, não de ser educadora, mas da profissão. / é muito chato, são 14 anos na mesma escola/ você ficar mendigando atenção das pessoas / mendigando / é:: / [inc.] to cansada/ cheguei no limite, no meu limite/ entendeu? / falta de valorização, menosprezo, AI::: [mostra-se irritada]. / cansei, cansei/ cansei/ Eu tenho auto estima, eu gosto de mim [risos] (02/12/15).*

É importante ressaltar essa diferenciação que se dá por meio do uso da conjunção adversativa “mas”. Quando perguntei Sofia se havia diferença entre ser professora e ser educadora, ela relatou o seguinte, via mensagem no *Facebook*:

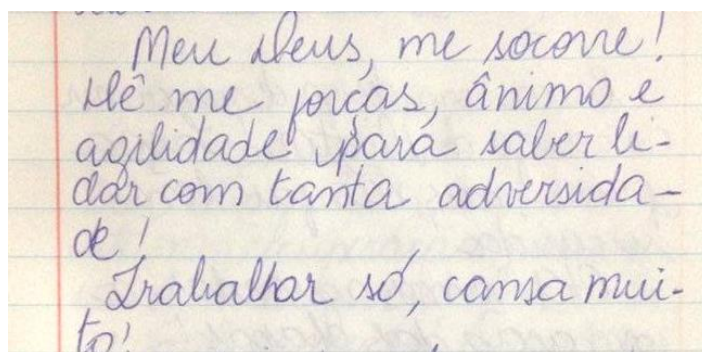
“Bom, tem diferença sim! Ser professor é aquele que professa conhecimento, transfere conteúdos e está preocupado exclusivamente em repassá-los! O educador é aquele capaz de construir, juntamente com seus alunos, um aprendizado voltado para seus interesses e realidades, respeitando-os em todo momento! Temos excelentes exemplos a seguir: Paulo Freire, Emília Ferreiro. Tenho aprendido mt. com eles!”.

Embora tenha sido um dizer com efeito de reprodução de conhecimento teórico, essa mensagem nos levou a questionar se o professor não deveria construir conhecimento juntamente com os alunos e respeitá-los, independentemente da abordagem de ensino por ele utilizada. Talvez a participante tenha construído para si uma definição equivocada de professor e educador. Segundo Alves (1980), “professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação” (p.11). Portanto, talvez Sofia quisesse afirmar que embora ela tenha o dom de ensinar, está cansada desse “fazer”.

Ainda, no recorte 21, também podemos observar o interesse da professora em ser valorizada, estimada e amparada pelo outro. Como efeito disso, ela utiliza a palavra “mendigando” como metáfora que, segundo o Dicionário Aurélio, refere-se ao ato de “pedir esmola”, “solicitar humildemente ou com insistência”, levando-nos interpretar o modo como Sofia se enxerga requisitando o cuidado e a atenção dos colegas em sua escola. Esse efeito de ‘mendigar’ parece se associar ao fato de seus colegas nem a notarem, como fazem, em geral, os transeuntes ao passarem pelos mendigos. Poucos são aqueles que prestam atenção a eles. Em geral, nem são despercebidos. Como vimos no recorte 20, Sofia se queixa de ser menosprezada (*a gente sente um menosprezo das pessoas*), de se sentir sozinha (*os projetos que eu faço, eu sempre faço sozinha*) e de não conseguir o envolvimento dos colegas nem quando ela os inclui por sua conta (*Eu coloco os nomes das pessoas/ mas elas não estão envolvidas*). Esse seu modo de se dirigir

aos outros também pôde ser observado por mim durante as sessões de observação nas aulas da professora. Durante o horário do recreio, observei vários momentos em que ela solicitou a participação de colegas em seu projeto ou tentava motivá-los a encampar suas ideias. Suas solicitações são o modo que encontra de buscar aliados para que construam juntos saídas para seus impasses. Porém, essas solicitações parecem não surtir efeito. Sua frustração é registrada no diário:

Figura 3: Queixa de trabalhar sozinha



Fonte: Diário de notas da professora Sofia.

Nessa anotação, a repetição do item lexical “cansa” nos revela o que o educador e psicanalista Marcelo Pereira já afirmara a propósito desse tipo de queixa: “professores e professoras se veem às voltas com o ostensivo desgaste de seu ofício” (PEREIRA, 2004, s/n).

Assim, como vimos nos recortes discursivos desta subseção foi recorrente a queixa relacionada à desvalorização sentida pela participante e à falta de apoio pedagógico por parte da direção e dos colegas. Conforme explicita Sól (2014) a partir de suas leituras sobre o desejo em Psicanálise, a queixa “é uma forma de não se responsabilizar pelo desejo” (p. 113), por isso ela paralisa o sujeito. Queixar-se do outro, dos colegas de trabalho, da coordenação escolar, do sistema pode levar o professor ao gozo da queixa (SÓL, 2014; LOURES, 2014). Em nossa pesquisa, também tomamos a noção de gozo pelo viés da Psicanálise, ou seja, ele

é o modo de satisfação da pulsão³⁶ que se expressa repetidamente, assim que chega à sua finalidade. O gozo é “ora um excesso do prazer, ora uma manifestação do corpo mais próxima da tensão, da dor e do sofrimento” (OLIVEIRA, 2014, p.44). Como o homem é efeito de linguagem, o gozo ocorre, primordialmente, por meio da linguagem e da palavra.

Esses gestos de interpretação que nos apontaram a queixa como algo recorrente nos levaram a alguns questionamentos: será que essa repetição da queixa, esse significante, não poderia representar um sintoma que é vivenciado atualmente no ambiente escolar pelos professores de modo geral? Assim como o professor se queixa da falta de reconhecimento e apoio do sistema, não estaria o sujeito esperando que o sistema cumpra um papel do pai como autoridade? Pois, segundo Pereira (2004), “teorias sobre falência das instituições sociais [...] vêm associadas a uma crise de autoridade, a um declínio de um deus-pai ou a uma deposição da sociedade eminentemente patriarcal” (s/n). Neste caso, o professor que sofre a queda da autoridade perante o estado, a sociedade e a instituição passa pela “nostalgia do pai”, uma vez que, anteriormente, esse professor representava um pai social, de autoridade e que era bem visto. Freud explica a questão da autoridade do pai no trabalho intitulado Totem e Tabu ([1913] 1980), no qual o pai da horda é morto pelos filhos e sua figura se torna mais forte devido ao remorso dos filhos, visto que, pelo ato cruel, eles se assemelharam ao pai. Nesse sentido, a morte do pai, ao invés de dar acesso ao gozo ilimitado, estabeleceu um sistema social com suas leis, as do mundo da cultura com a sua estruturação simbólica, sendo a primeira delas a proibição do incesto. A autoridade simbólica cumpre a função de inaugurar as regras, as leis, que servem como obrigação, seja social, seja moral ou religiosa.

³⁶ Na releitura que Lacan faz de Freud em *O Seminário livro 11: os quatro conceitos da psicanálise*, Lacan afirma que a pulsão é o conceito limite entre o psíquico e o somático, entre o simbólico e o real. Neves (2016, no prelo) explicita que a pulsão é de origem sexual, satisfazendo-se parcialmente como modos de gozo através das bordas do corpo, as zonas erógenas, Esses modos de satisfação se dão em posições subjetivas manifestadas por um resto (objeto pequeno *a*) que a linguagem não recobre. “O que emerge de gozo são esses objetos (*a*) da libido, da sexualidade, impondo ao sujeito posicionamentos subjetivos que podem ser ativos ou passivos”, como por exemplo, ser olhado/se fazer ver ou ser ouvido/se fazer ouvir. Entretanto, a pulsão tem suas viscosidades, sendo uma delas o retorno ao próprio eu, de modo que o sujeito provoca que o outro lhe dê o retorno de algo que ele lhe faz. Como lembra Neves (2016), Lacan afirma em 1964 que a pulsão é paradoxal, e as formas de gozo como finalidade da pulsão é particular a cada um.

Entretanto, o que se observa na atualidade é que a imagem do pai está frouxa e precisamos estabelecer “novas formas de vínculo social para que algo da autoridade política do professor seja restituída ou que, uma vez deslocada, seja reconsiderada na experiência” (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 29).

A seguir, também problematizaremos a questão da desautorização que a professora de inglês atribui a si diante dos seus alunos, uma queixa recorrente no seu dizer. Ressaltamos nos recortes selecionados a predominância de um modo de gozo que repousa na queixa contra as manifestações de “tanta adversidade” (significante usado por ela no diário), que são explicitados, por exemplo, nos dizeres: [R21- *falta de valorização, menosprezo,*]; [R10 - *tem cinco anos que eu estou pedindo remoção daquela escola/ pelos desafetos mesmo/ muito tempo que eu tenho aguentado as coisas que acontecem lá*]; [R20 - *falta de cuidado/ de zelo/ entre os colegas, entre os alunos com a minha pessoa, sabe? / Um menosprezo/ isso me incomoda muito.*] A questão da autoridade na sua relação com o aluno é o ponto que mais se destaca, como veremos a seguir.

3.4 Representações da professora acerca dos alunos

Por meio das entrevistas e observações de aulas da professora Sofia, pudemos pinçar os significantes que ela usa para nomear seus alunos, como: desmotivados, dispersos, questionadores e agressivos. Além disso, ela traz queixas recorrentes sobre a falta de interesse e compromisso dos alunos nas aulas de língua inglesa e a preocupação deles voltada somente para a obtenção de notas no fim do bimestre. Com essas representações que a professora faz dos alunos é possível que o processo de ensino-aprendizagem da língua alvo seja afetado, uma vez que a professora ao se sentir impotente e em estado de sofrimento deseje mesmo abandonar sua profissão, como manifestou no recorte 21, por exemplo. Infelizmente, devido à complexidade da educação, “os docentes se sentem mais desarmados, impotentes e mais despreparados para intervir nas situações concernentes às relações professor-aluno, em especial, a indisciplina” (SANTOS, 2011, p. 119).

Ressoa no *corpus*, principalmente nos recortes abaixo, a representação de que os alunos são movidos por notas, soando como uma forma de motivá-los a fazer as atividades. Sofia parece enxergar nessa prática a única saída viável para motivar os alunos a se interessarem pelas atividades que planeja. Entretanto, não acreditamos que o fato de atribuir notas nas atividades seja a única forma viável para obrigar os alunos a participarem das aulas, pois

para que o aluno possa se constituir como um sujeito ‘desejante do saber’, o professor deveria reconhecer-se um sujeito faltante³⁷, castrado, portanto, também desejante. Na mesma medida, o professor deveria sustentar a sua posição como representante do conhecimento³⁸ (NUNES, 2004, p.3).

Vejamos os recortes 22 e 23:

(22) [...] *hoje eles fizeram [a atividade] / por que valia ponto/ eles não fazem por interesse. / Eles fazem por negociação, se eu não perder média eu vou fazer, se eu perder [...]* (03/07/16).

(23) *Bem, nós vemos que eles são movidos à nota / são movidos à, à:: / é::/ movidos à:: / e não ao aprendizado em si, / então como eu tinha que fechar a nota e sabia que as notas estava ruim, / eles fizeram a atividade* (03/07/15).

(24) *Essa juventude de agora, é uma juventude muito conectada, mas desconectada com as obrigações. [...] Por que não é só comigo que acontece, / não é só com a língua inglesa, / com a geografia acontece, com a história acontece, / com a língua portuguesa acontece, / Então só ponto, só fala em ponto, / se não valer ponto, eles não falam. /// Então criar mais, por*

³⁷ Conforme discutimos no primeiro capítulo referente ao aporte teórico.

³⁸ Neves (2016), apresenta a diferenciação entre saber e conhecimento, conforme apresentação oral na Jornada de Língua Inglesa em 24/06/2016. Citando Lajonquière (1997), ela explica que embora haja a articulação entre esses dois termos, “toda educação pressupõe a transmissão de um certo *saber* existencial que não se reduz ao *conhecimento* sobre nenhum mundo possível”. O objetivo é a compreensão de um saber inconsciente que rege um saber-fazer com o que não se sabe, diz a autora.

exemplo, mais jogos /né/ eu sempre bato na tecla dos jogos, por que / é:::/ competição, eles querem competir (03/07/15).

(25) Gente, olha, / se vocês quiserem participar da minha aula, eu posso dar até 25 [pontos], / mas FAÇAM as atividades, / eu não to querendo saber por alto se você está sabendo ou não, por que a prova vai te avaliar isso, / eu quero saber seu desempenho aí, / eu tento, eu falo, falo, mas eles são adolescentes, eles não entendem isso (24/08/15).

Além da questão da pontuação ser importante para os alunos, conforme os dizeres da professora, no recorte 22, Sofia menciona que os alunos fazem as atividades “por negociação”. Esse comportamento de negociação pode estar relacionado ao discurso do capitalista (DC) de Lacan ([1969-1970] 1992) que se encontra no *Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. O DC é recorrente no momento atual e ele “produz um sujeito sustentado pelo desejo capitalista, ou seja, pelo desejo que o leva a produzir” (PASSONE, 2013, p. 417), isto é, o desejo do aprendiz de conseguir a nota, o leva a produzir, fazer as atividades propostas pelo professor para ao obter a nota, objeto de gozo, passar logo para outra coisa que cause novo gozo. Conforme aponta Quinet (2006), o DC não faz laço social e é baseado na lógica de mercado. Desse modo, o discurso do mestre ganha um estilo capitalista, no qual se oferece ao sujeito uma relação com um *gadget* – objeto de consumo ($\$ \leftarrow a$). Como o gozo é acéfalo, cogitamos que os alunos não têm noção do viés desse discurso, mas eles se comportam sob suas premissas.

Assim como o DC está atuando na pós-modernidade, no recorte 24 também podemos observar características desse momento, como a representação dos alunos como irresponsáveis, “*desconectados com as obrigações*”. Essa relação entre jovens conectados e ao mesmo tempo desconectados é uma característica da pós-modernidade, no qual os aprendizes estão habituados com o mundo virtual e com a facilidade de “desconectar-se” (Bauman, 2004). Aliás, a questão da pontuação também se repete neste recorte e é reforçada pela recorrência do item lexical “*ponto*”. Além disso, a professora menciona a sua insistência em utilizar

jogos nas aulas de inglês, por meio da expressão “*sempre bato na tecla dos jogos*”, como veremos mais especificadamente no subcapítulo 3.5.

No início do recorte 25, Sofia inicia sua fala com o vocativo “gente”, colocando em evidência as pessoas nas quais ela se dirige: os alunos. Logo, ela propõe uma “negociação” com os aprendizes em relação à pontuação das atividades, ela pode dar muitos pontos, caso eles participem da aula. Desse modo, a professora inverte o papel com os alunos, visto que no recorte 22, ela nomeara os alunos como negociantes ao dizer que eles “fazem negociações” à respeito das notas, sendo que no recorte 23, contraditoriamente, ela não espera a negociação, e diante de sua própria necessidade já oferece diretamente o *gadget* transvestido na nota (*como eu tinha que fechar a nota e sabia que as notas estava ruins, / eles fizeram a atividade*).

Voltando ao recorte 25, é possível apontar a presença da denegação no momento em que a professora nega querer avaliar o aluno (“*eu não to querendo saber por alto se você está sabendo ou não*”), indicando um dizer interditado. De acordo com Sól (2014), na psicanálise freudo-lacanianiana a denegação “é a forma pela qual o sujeito revela uma resistência regida pela censura e enuncia uma verdade que está reprimida, ou seja, ao negar, o sujeito afirma” (p.41). Esta denegação provavelmente pode ser confirmada por meio do enunciado “*eu quero saber seu desempenho*”, uma vez que, ao nosso ver, verificar o saber e o desempenho estão atrelados ao léxico avaliação. Entretanto, poderíamos dizer que a professora usa o item lexical “desempenho” para se referir à participação dos alunos? Se pensarmos que, segundo o Dicionário Michaelis, desempenho significa “cumprimento de obrigação ou promessa”, diríamos que sim. Portanto, a docente avaliaria a atividade de obrigação do estudante. Por fim, ao final do trecho 24, Sofia salienta que repetidamente fala em vão com os alunos. Queixa-se deles não a compreenderem por serem adolescentes (“*mas eles são adolescentes, eles não entendem isso*”). Portanto, questionamos se, nesse enunciado, como ela não tem certeza se os alunos a estão compreendendo, é possível que a docente responsabilize os alunos pela não participação nas aulas, visto que eles não reconhecem a importância de suas aulas. Sua representação pode estar calcada na ideia de que a maturidade do adolescente “não é reconhecida simbolicamente”

(MELMAN, 1999, p. 21) e assim ele é representado simplificadaamente como quem não é capaz de entender os adultos porque são ainda muito imaturos. Talvez seja necessário ajustar o uso da linguagem para que haja o efeito de comunicação entre o adulto e o adolescente, é possível que Sofia sofra por não saber fazer esse ajuste.

Outra representação recorrente nos dizeres da professora participante é que para se ter disciplina na sala de aula, é necessário que os alunos copiem os exercícios do quadro e respondam, conforme pode ser visto no fragmento abaixo:

(26) [...] *por que assim/ os meninos da nossa comunidade/ isso é algo que já vem de::sde a quinta série/ **é copiar e responder/ você está entendendo?/ pra manter a disciplina/ copiar e responder/ / você pode ver, um dia você observa/ [...] depois você anda nos corredores/ os meninos / eles sentam bonitinho/ **mas copiam e responde** na aula de geografia, na aula de ciências/ né?/ Agora as demais aulas/ não, entre aspas, mas por que? / As duas professoras são excelentes/ mas é copiar e responder (24/08/15).***

Podemos relacionar esse exercício de “copiar e responder” com a teoria mecanicista da linguagem, no qual um estímulo provoca uma resposta, ou seja, copiar e responder gera disciplina. Essa repetição geraria um automatismo, como é discutido por Martinez (2009). Sofia parece fazer uma crítica a esse método de ensino, tido para ela como tradicional, mas que aparentemente funcionava. Sua posição crítica a esse método se deve provavelmente ao discurso da formação continuada, na qual é recorrente a crítica ao estereótipo contido no ato de escrever frases no quadro para os alunos copiarem ou responderem. Segundo Mrech, Rahme e Pereira (2011), antigamente o professor que transmitia conteúdo, que utilizava uma abordagem tradicional, conseguia a tão sonhada disciplina, entretanto hoje, ele se vê mais na função de tutor e/ou amigo dos alunos. Também é importante ressaltar que a professora menciona que os professores de geografia e ciências usam esse método, mas os outros não. Entretanto, ao usar o

marcador discursivo “*entre aspas*”, ela abre uma brecha para problematizar o uso dessa alternativa de “*copiar e responder*” talvez como muito mais praticada do que revelada. As aspas referentes às “demais aulas” demonstram uma heterogeneidade³⁹ que nos leva a ponderar a não coincidência entre a palavra e a coisa. Além disso, “as palavras entre aspas são marcadas como pertencentes a um discurso outro; por isso, o contorno que elas traçam no discurso é revelador daquilo que o discurso tem a demarcar como “outro” em relação àquilo em que ele se constitui” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 118). Isso nos mostra que no dizer manifestam-se vários equívocos, que são expressos na língua (TEIXEIRA, 2005).

Atualmente, a demonstração mais comum no discurso dos professores é a queixa de impotência relacionada à indisciplina e à falta de interesse dos alunos, uma vez que os adolescentes, segundo Martins (2012, p. 48), manifestam recusa a toda a escola e posicionam-se “de maneira agressiva, indisciplinada em relação aos profissionais a quem frequentemente desautoriza e aponta falhas”. Nos próximos três recortes, podemos observar a representação que Sofia faz dos alunos como ‘dispersos e desinteressados’. Segundo Pereira; Santiago; Lopes (2011, p. 18), “o desinteresse pelos estudos de boa parte do alunado é tido como mais uma das causas [do] suposto fim da autoridade docente”. Lamentavelmente, cada vez mais, a mestria se encontra desautorizada e desvalorizada, havendo um declínio no discurso do mestre⁴⁰. Vejamos os recortes:

(27) E aí assim, essa semana, eu corrigindo as atividades dos alunos, corrigindo PROvas, / provas não, desculpa/ corrigindo os livros, que eu estou fechando o bimestre. / Eu pude verificar

³⁹ Heterogeneidade mostrada deve ser compreendida como manifestação de “diversos tipos de ‘negociação’ do sujeito falante com [...] a heterogeneidade constitutiva” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 11). Uma das formas da heterogeneidade é quando “o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso [...] e, ao mesmo tempo, ele as mostra. Por esse meio, sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 13).

⁴⁰ O discurso do mestre faz parte dos quatro discursos formadores do laço social, desenvolvidos por Lacan. Os outros discursos são da histérica, do analista e da universidade. Segundo Pereira (2011), o discurso do mestre “é um discurso por excelência, estabelece que tudo deve estar sob a lei. Há um saber sobre tudo” (p. 42). No contexto escolar, o mestre ocupa um lugar de professor, o qual espera obter do aluno um objeto de gozo que pode ser o carinho e atenção dos alunos.

o quanto eles estão dispersos ainda, sem compromisso. / Isso me incomodou muito! / Então, pra que isso não aconteça novamente/ [...] E:: no 7º ano que eu to vendo que os meninos estão deixando de fazer atividade, COM FREQUÊNCIA/ Eu:: vou, emitir um termo de compromisso, fazer uma carta,/ fazer um termo de compromisso, os pais deverão assinar, pra acompanhar melhor o filho na atividade, no livro de inglês, nos para-casa (26/06/15).

(28) *Talvez é a região/ igual eu batalho, batalho, [...] já tentei descobrir, já falei gente por que? / aí eles falam, professora o problema não é a senhora, é a língua. / tenho que resolver isso, / sabe? / [...] não sei, não sei, não sei. Por que eles escutam música/ é:::// eles tem essa dificuldade, mas assim / **acho que minha dificuldade maior é essa/ é o desinteresse/ [...] / Então/ E eu já passei isso pra coordenação e a coordenação não fez nada.** / porque parece que/ ela já / a coordenação já acomodou/ Ah os meninos não fazem mesmo não. / você está conseguindo? Como você está conseguindo? / Eles não fazem. / sabe? / E não cria alternativa/ é complicado/ sabe? / é complicado. / **aí eu fico perdidinha, né?** (24/08/15).*

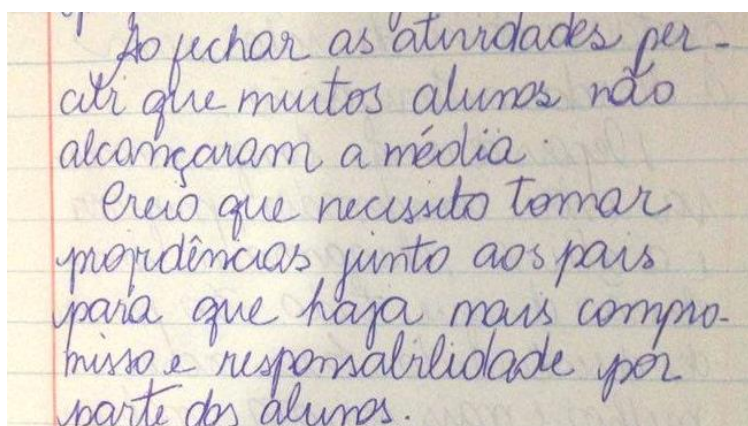
(29) *P: E por que você acha que eles não fazem?*

S: Preguiça, desinteresse, por não ser chamado atenção, e agora eu preciso tomar uma atitude em relação a isso. E quando eu falo que vai ter uma punição pra quem não vai fazer, eles acabam fazendo. / Dá um jeito e faz (03/07/15).

No fragmento 27, podemos observar o desconforto e desamparo da professora Sofia em relação à falta da participação e de respaldo dos alunos. Com isso, Sofia tenta interpretar as razões que levam a esse desinteresse (*talvez é a região/parece que a coordenação já acomodou/ desinteresse, por não ser*

chamado atenção). O desinteresse demonstrado pela maioria dos aprendizes tem sido uma das causas da desautorização dos educadores e muitos não sabem lidar com essa situação, possivelmente gerando um mal-estar docente, como desmotivação pessoal e até mesmo desejo de mudança de profissão (PEREIRA, 2011). Essas considerações de Pereira são observáveis nos dizeres de Sofia. Além disso, parece-nos que, sem saber como resolver a situação sozinha, a professora propõe dividir a responsabilidade com os pais do aluno quando este não faz alguma atividade, desse modo ela diz: “*Eu.: vou, emitir um termo de compromisso [...] os pais deverão assinar*”. O significante “deverão” contém uma carga semântica expressiva para exprimir obrigação (SANTOS, 1999), nesse caso, atribuída aos pais dos alunos. A questão da divisão da responsabilidade com os pais está presente em vários recortes (recortes 12, 25 e 27), assim como nas anotações em seu diário de notas:

Figura 4: Responsabilizar os pais pelas notas baixas dos alunos



Fonte: Diário de notas da professora Sofia.

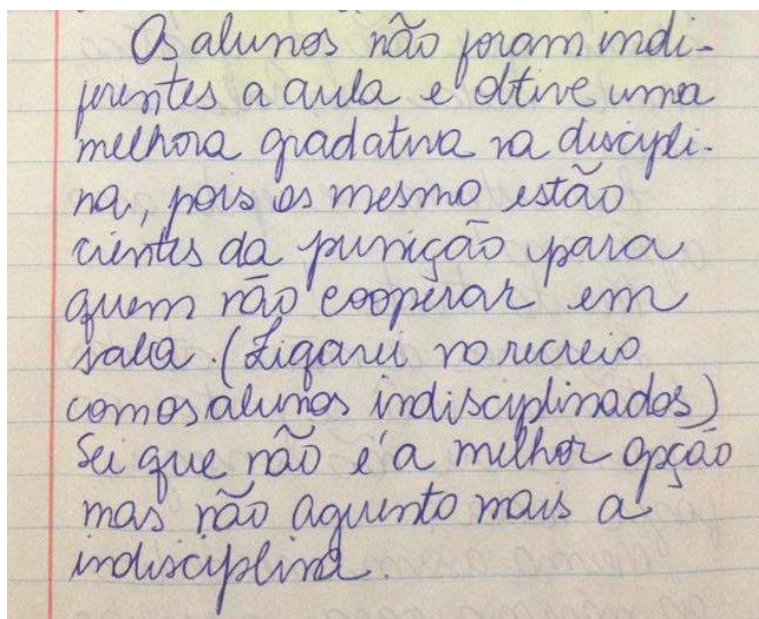
É possível que a insegurança e o desamparo de Sofia em relação a saber lidar com seus alunos na sua prática pedagógica cause a necessidade de dividir a responsabilidade pelo seu ensino com outrem. Desse modo, ela se isenta de assumir a responsabilidade sozinha. Conforme Riolfi e Alaminos (2007), “só se responsabiliza por seu fazer aquele que *sabe fazer*, ou seja, que pode construir um estilo singular de conduzir a sua prática” (p. 309, grifos das autoras).

Recentemente, o docente, em geral, dificilmente encontra um espaço para destaque do seu papel profissional, “ele nunca esteve em um contexto de tanto desprestígio, ‘tão em baixa’. E, acusado de não saber ensinar, o professor se vê diante dessa situação sem saber o que fazer” (MRECH; RAHME, 2011, p. 16), conforme podemos visualizar no recorte 28 quando aparece a recorrência do termo “*não sei*” referente ao não saber lidar com o bloqueio dos alunos em relação à língua inglesa. Desse modo, essa expressão revela a divisão subjetiva da professora quando não consegue escutar a explicação que eles lhe oferecem ao serem indagados sobre que ela precisa fazer para obter seu interesse (*professora o problema não é a senhora, é a língua.*), e quando Sofia finaliza seu dizer com a expressão: “*é complicado. / aí eu fico perdidinha*”, reforçando o fato dela não saber lidar com a desmotivação dos alunos. Esse saber fazer com os alunos é inconsciente e singular, por isso Freud ([1937] 2006) afirmou que a arte de ensinar é da ordem do impossível⁴¹ conforme aborda em seu texto *Análise Terminável e Interminável*.

Uma das estratégias que muitos professores geralmente encontram para resolver um impasse em sala de aula ou estimular o (a) discente a participar e ter disciplina é por meio de alguma punição. Entretanto, se não houver mudança, ele ou ela recorre à coordenação escolar para intervir. Para Sofia, quando há ameaças de punição, os alunos respondem positivamente (“[...] *quando eu falo que vai ter uma punição pra quem não vai fazer, eles acabam fazendo*”). Neste trecho, podemos perceber a hierarquia escolar que está relacionada “às concepções de competência através das quais professores se impõem aos alunos” (PEREIRA; PAULINO; FRANCO, 2011, p. 48). Desse modo, segundo esses autores, possivelmente haverá desautorização quando houver desigualdade no exercício de poder. Na figura abaixo, temos o comentário de Sofia que reforça o uso de punição como modo de controlar a indisciplina.

41 De acordo com Freud ([1937] 2006), há três ofícios impossíveis: curar, educar e governar. Elas “são impossíveis, pois se tratam de profissões que fazem uso da linguagem, de modo que o poder se dá através da palavra, aonde os empenhos vão à direção de tentar excitar os ouvintes via discurso. Enfim, por não se conseguir exercer uma coerção por completo do corpo do outro, é que curar educar e governar são ofícios impossíveis” (COSTA, 2012, s/n).

Figura 5: Punir gera disciplina



Fonte: Diário de notas da professora Sofia.

Assim, com a punição, ela encontra uma saída para amenizar o seu desamparo diante da indisciplina do aluno; porém, não sem também se penalizar, uma vez que ela, ao ficar com o aluno, também perde o descanso do recreio.

A seguir, abordamos as questões relacionadas à educação continuada de professores de LE e à metodologia de ensino da professora Sofia.

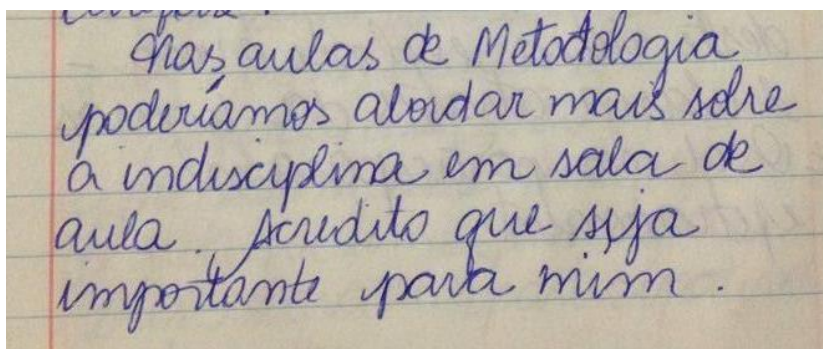
3.5 A prática pedagógica da professora Sofia

Nesta subseção, abordaremos algumas questões referentes à formação continuada e à metodologia de ensino da professora Sofia, como a pedagogia de projetos, a ludicidade e o uso da língua materna nas aulas de LI.

Lembremos que, no Brasil, conforme afirma Coelho (2013), tem havido um crescente aumento no número de programas e projetos de educação continuada, possibilitando maiores interações entre universidades e escolas regulares e que têm como objetivos a formação profissional para melhorias no ensino de LE e os debates que estimulam novas políticas públicas.

Assim como Sofia, muitos professores de Língua Inglesa procuram cursos de educação continuada (EC), buscando encontrar o que discursivamente é da ordem do conhecimento. Os dizeres sobre a EC especificam que é um espaço harmonioso que auxilia na formação de professores em serviço e em-formação possibilitando trocas de experiências, aprimoramento do conhecimento linguístico na língua alvo e discussões de assuntos voltados ao ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas regulares. Além disso, esses professores buscam um ideal na metodologia de ensino na ilusão de aprenderem a lidar com as dificuldades disciplinares encontradas em sala de aula, conforme pode ser observado no enunciado de Sofia ao falar do projeto ConCol:

Figura 6: Importância da metodologia para banir a indisciplina



Fonte: Diário de notas da professora Sofia.

Assim, do mesmo modo que pensam Palhares e França (2005), acreditamos que a formação de professores é um longo processo de desenvolvimento profissional, uma vez que resta algo da ordem do impossível. Não é, portanto, um momento único e passageiro. A formação continuada tem papel ativo na vida do professor não sendo vista apenas como um dever a cumprir para progredir no plano de carreira nem como um acúmulo de cursos, mas um caminho em direção ao ideal de homem esperado na evolução histórica do saber pedagógico, afirma Neves (2016b) mencionando Voltolini (2002). O papel da formação continuada tem sido, como propõem os formadores, o de proporcionar deslocamentos e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e de produção de novos saberes. Mas, como afirma Neves (2016b), a maioria dos programas também sofrem da

impotência de tratar da questão da indisciplina, razão do pedido de socorro de Sofia em seu diário. Para a autora, uma forma de apostar na contingência diante dos impasses é convocar a psicanálise aplicada à educação

para escutar e questionar as generalizações que contagiam os sujeitos identificados com o discurso grupal, abrindo espaço para a revelação da singularidade de cada um e descompletando ligações entre significantes que fixam, por exemplo, “aluno” a “indisciplinado” (NEVES, 2016b, p. 7).

Nesse artigo, Neves se refere ao projeto que deseja iniciar no ConCol e no EDUCONLE para implantar conversações como lugar de fala onde os participantes passam a se responsabilizar pelo seu modo de gozo “para que ele busque se responsabilizar por esse jeito, às vezes estranho, de obter satisfação” (Neves, 2016b, p.7). Os encontros estariam calcados na modulação do tempo lógico e na metodologia das rodas de conversa.

Sofia participou do projeto EDUCONLE entre 2003 e 2004, e, desde 2012, participa do projeto ConCol. Logo, nos dizeres da professora é de se esperar encontrar essa representação idealizada da EC como local para aprender novas metodologias de ensino e também de si como alguém que já deveria saber o que fazer diante das contingências. Vejamos o recorte a seguir, quando, durante uma entrevista, discutíamos sobre os encontros do ConCol:

(30) Uma coisa que eu sinto falta, / que eu acho que as aulas da X são boas demais. / Porque no Concol é diferente, assim // [...] no Concol nós estamos mais maduros. É a nossa experiência passada para os outros, / mas as aulas dela [X] são muito boas. / São experiências DE ANOS! Tem 25 anos que ela tem de língua inglesa. / Então, são atividades que dão certo. / Pode aplicar que vai dar certo. / E às vezes eu sinto falta disso (17/06/2015).

Neste recorte, devido ao fato de Sofia participar do ConCol há mais de três anos, é esperado em seu próprio dizer que ela já se sinta mais segura em relação à sua prática. Porém, ela se coloca como sempre incompleta, insegura e ainda não-sabendo o suficiente. Mostra-se desejosa de aprender mais sobre a língua, as

metodologias de ensino e primordialmente, sobre as atividades que “dão certo”. Ainda ressoa nesse dizer a insegurança em se apropriar de sua prática pedagógica, quando ela atribui à professora formadora o tempo necessário para se saber bem a língua e saber dar boas aulas. Ela não se coloca como possuidora dessas qualidades. Portanto, sentimos que a docente oscila entre o instante de ver e o momento de compreender, visto que ela ainda se queixa, mas se implica e demonstra interesse pelo que deve ser aprendido, melhorado em sua prática. Por isso, também acreditamos que Sofia tem um fetiche⁴² com a metodologia, o que a leva, em vários momentos da pesquisa, a queixar-se constantemente da sua falta de conhecimento para abordar o ensino. Isso nos mostra a complexidade do sujeito que é “inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro, desejo esse que o move em busca de verdade” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 271).

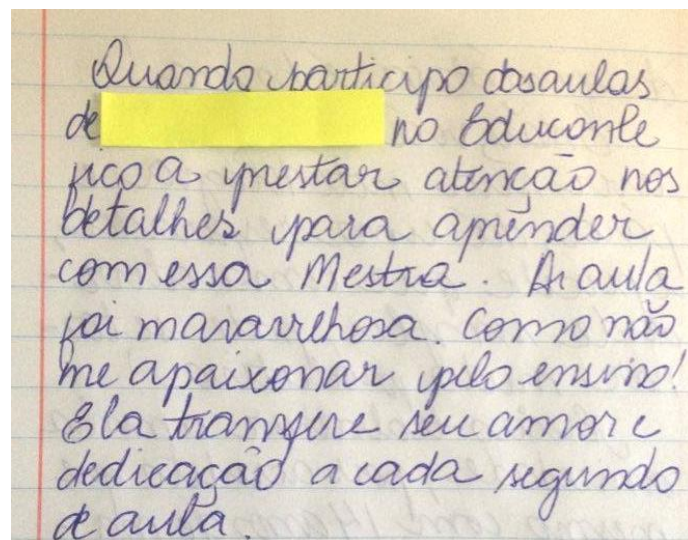
É interessante, nesse momento, abordar a questão do currículo e assim, também os programas de EC que discutem os currículos, como fetiche, a partir do ponto de vista pós-estruturalista proposto por Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2010). Para o autor, as políticas curriculares são entendidas como texto (portanto, discurso). Sendo assim, são um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Os grupos que promovem educação continuada formam os grupos de especialistas autorizados e os outros são desautorizados. São também capazes de fabricar os objetos “epistemológicos” de que falam; atribuir ações e papéis específicos; gerar diretrizes, normas e livros didáticos. Essa política define os papéis de professores e alunos e seus posicionamentos em sala de aula, bem como determina um conhecimento como sendo válido e definem formas válidas de verificar sua aquisição. Essa política também desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros procedimentos em seu lugar. Efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, com isso, excluindo outros. Silva, termina a obra afirmando que o currículo

⁴² Na Psicanálise Freudiana, o fetiche é entendido como o prazer que é encontrado em certos objetos, atividades ou partes do corpo, ou melhor, isto é “Freud atualizou o termo, primeiro para designar uma perversão sexual, caracterizada pelo fato de uma parte do corpo ou um objeto serem escolhidos como substitutos de uma pessoa, depois para definir uma escolha perversa, em virtude da qual o objeto amoroso (partes do corpo ou objetos relacionados com o corpo) funciona para o sujeito como substituto de um falo atribuído à mulher, e cuja ausência é recusada por uma renegação” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 235).

fabrica saberes, competências, sucesso, fracasso, estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades.

A partir das considerações sobre a formação de identidades, retomamos a questão da constituição identitária do professor de língua estrangeira pela perspectiva psicanalítica conforme Tavares (2011) e Grigoletto (2003). Para as autoras, a constituição identitária se dá por meio das identificações com as imagens de outros professores, de discursos que fazem parte de sua formação e experiências de ensino/aprendizagem da língua alvo. Mas cabe acrescentar que é necessária a relação de transferência entre educador e educando. De acordo com Freud, a identificação, assim como a transferência, é “conhecida pela Psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, [1920] 1980, p. 133). Portanto, notamos uma identificação de Sofia com o outro imaginário. Esse outro é representado pela professora X que ela menciona, demonstrando estar amorosamente transferida com essa professora. No diário de notas da participante da pesquisa, ela menciona sua apreciação pelo modo de ensinar da professora X, como podemos observar no enunciado a seguir:

Figura 7: Identificação de Sofia com a professora X



Fonte: Diário de notas da professora Sofia.

Desse modo, acreditamos que Sofia tem um fascínio e um deslumbramento pela professora X, que é estabelecido pelo uso de adjetivos, advérbios de

intensidade e expressões que demonstram uma apreciação pela formação da professora X próprios da relação de amor transferencial: “*as aulas da X são boas demais*”, “*as aulas dela [X] são muito boas*”, “*são experiências DE ANOS*”, “*tem 25 anos que ela tem de língua inglesa*” e “*ela transfere seu amor e dedicação*”. Na psicanálise, “a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno aferra-se a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (PEREIRA, 2002, p. 3). Concordamos também com Tavares (2011) que

a imagem idealizada de professor se constrói apenas daquilo que pode ser encarado como ‘boas’ lembranças. [...] É o fascínio provocado pela idealização remete a uma sedução movida pela alienação a uma imagem, apontando para o efeito estruturante que a especularidade exerce na constituição subjetiva (p.150).

Portanto, o fascínio pelo outro é tão grande que Sofia espera ter aulas com esta professora para aprender sua metodologia e possivelmente “solucionar” os problemas encontrados na sala de aula, principalmente aos relacionados à sua pedagogia de ensino.

No recorte a seguir, também podemos notar a identificação da participante da pesquisa com professores que ela teve durante sua educação inicial, certamente alimentados pelo amor transferencial. Assim, ela os considera “bons”, visto que, em sua representação, eles ajudavam os alunos a se tornarem bons cidadãos. Isso reforça a ideia de que, para Sofia, o professor deve ser um ajudante. Ajudante que irá auxiliar na formação dos alunos não apenas em relação à língua inglesa, mas também na formação humana. Nos dizeres da educadora, durante as entrevistas, e os encontros do ConCol, percebemos a recorrência desse seu desejo. Assim, a docente se mostra mais implicada no discurso vocacional do magistério, do que em transmitir o conhecimento epistêmico. Ela demonstra vontade de lançar os aprendizes para frente, prepará-los para enfrentar o mundo, numa representação recriada como a de sua infância.

(31) *Sofia: [...] Eu sempre tive bons professores/ É:::// É **por que eu acho que a questão do professor é de ajudar/ é de poder fazer o outro melhor/ então/ isso é claro em mim/ [...] então sempre tive BONS professores/ mas/ desde a infância eu já /***

*desde menina / eu tinha/ quando eu brincava como professora/
eu tinha 8 anos (17.06.15).*

A menção ao brincar de ser professora durante a infância de Sofia, levou-nos a problematizar seu recorrente interesse por desenvolver atividades que considera lúdicas. Talvez o interesse pela ludicidade na sua prática pedagógica atual, seja a representação de metodologia como característica do discurso das abordagens comunicativas (SOUZA, 2012). Nessa abordagem, segundo Martinez (2009), a língua é vista como um processo criativo e vários recursos são utilizados para implicar o aluno em uma comunicação orientada, muitas vezes voltadas para atividades lúdicas. Entretanto, é relevante ressaltar que não basta se valer de atividades lúdicas se o desejo do professor não está ali implicado. Para a psicanálise, o aprendiz irá brincar ou jogar na aula de LE, caso o seu desejo se enganche ao desejo do professor.

Devido aos casos de indisciplina dos quais Sofia costuma se queixar, conforme abordamos nas seções anteriores, ela tenta conseguir o interesse de seus alunos desenvolvendo atividades lúdicas. A representação que ela faz da ludicidade é o uso de jogos e de presentes ou prêmios, por exemplo, dando bombons, como podemos observar no recorte 32.

(32) Sofia: [...] *ah:: tem que falar em inglês professora? / sabe? / [...] aí eu quero, não sei o que eu posso fazer, se eu dou ponto extra pra quem falar / ou dou uma premiação pra quem falar, uma barra de chocolate/ não sei. /Infelizmente! / [...] uma bala, um bombom, o que for. / Porque:: [...] é:::/ eles estão se limitando / [...] eles estão se limitando /a falar em inglês, / sabe? (24.08.15)*

Achamos relevante relatar que o uso do advérbio de modo “*infelizmente*” pode nos revelar que ao mesmo tempo que Sofia tem essa metodologia de premiar o aluno que participa das atividades e não sabendo de uma estratégia melhor para atrair os alunos, se sente desapontada por ter que fazê-lo. O adjetivo lúdico, de

acordo com o Dicionário Online Michaelis, é aquele “que se refere a jogos e brinquedos ou aos jogos públicos dos antigos”. Solicitei à professora que me dissesse o que ela entendia por lúdico e, em tom de surpresa, sua resposta não foi precisa. Ela responde: *“Lúdico? // [risos] ai lúdico// ah vou te dar como exemplo/ mas eu não sei definir não/ são as brincadeiras/ são os, é::/ os jogos // ai meu Deus/ ai, não sei especificar assim não (05/06/2016)*. Segundo Sofia, ela utiliza jogos em sala de aula por ser interativo e envolver mais os alunos, desenvolvendo o prazer pela aprendizagem e facilitando o aprendizado. De acordo com Tavares (2010), o uso de atividades lúdicas é desejável, pois pode desconstruir o assombro que a língua estrangeira pode causar. Quando procuramos conhecer a função da ludicidade nas práticas educacionais, elas estão ligadas, em geral, à educação infantil e do adolescente, conforme pode ser verificado em Dohme (2004) e Dallabona e Mendes (2004), por exemplo. Os jogos são citados como os mais recorrentes e são assim definidos conforme Dohme (2004, p. 1) se referindo à definição do historiador alemão Johan Huizinga, que viveu entre 1872 e 1945. Para ele, o jogo é

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 33).

Dohme (2004) comenta que essa definição carrega a noção de prazer e foge do cotidiano, da realidade. Os jogos são utilizados com objetivos característicos e próprios que são atingidos e se encerram com eles. Já a ludicidade especificamente no ensino de línguas também é discutida por diversos autores, recebendo uma avaliação em geral positiva em relação ao seu uso como ferramenta pedagógica. Leffa, Bohn, Damasceno e Marzari (2012) defendem o videogame, por exemplo, como um importante instrumento de mediação da aprendizagem de línguas. Dias e Batista (2015) também discorreram sobre a inclusão de atividades lúdicas em sala de aula a fim de dinamizar o ensino de LE e torná-lo mais significativo. Sofia nos diz que também tem esse objetivo.


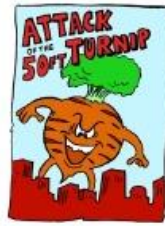

Assim, uma das atividades lúdicas que a professora sempre utilizava em suas aulas era a atividade de caça-palavras, como ilustrado a seguir.

FIGURA 8. Atividade de caça palavras aplicada pela professora Sofia no dia 01/09/2015.

SCHOOL:
TEACHER: DISCIPLINE: Inglês

Movie Word Search

T	E	A	T	L	S	U	C	C	R	A	S	C	E	N	E	E
L	C	G	R	R	R	E	N	O	C	P	D	Q	H	R	N	X
S	N	R	D	C	O	S	C	A	M	E	O	C	O	L	C	T
E	S	S	X	C	T	S	T	I	G	E	L	R	E	U	G	R
I	R	R	E	T	C	A	R	A	H	C	D	U	R	S	E	A
R	O	E	T	S	A	G	E	N	R	E	Q	Y	O	H	T	S
O	N	O	I	T	A	M	I	N	A	E	T	B	T	E	N	C
I	F	I	C	S	T	S	S	C	S	A	R	O	C	R	U	R
Q	I	I	K	G	N	I	T	T	E	S	E	B	E	C	N	E
U	A	R	E	M	A	C	A	E	T	A	H	B	J	I	I	E
T	P	O	T	C	R	E	R	H	E	D	A	O	O	P	C	N
I	L	Q	I	O	U	C	S	R	N	I	C	H	R	C	S	A
G	O	R	R	T	H	E	A	T	E	R	O	R	P	E	E	S
C	T	R	R	R	N	O	I	T	C	A	E	N	I	I	I	H
D	O	C	U	M	E	N	T	A	R	Y	Q	E	E	T	K	R
H	N	E	A	L	E	C	E	S	D	R	H	A	L	E	I	I
E	E	C	B	L	O	C	K	B	U	S	T	E	R	I	H	C

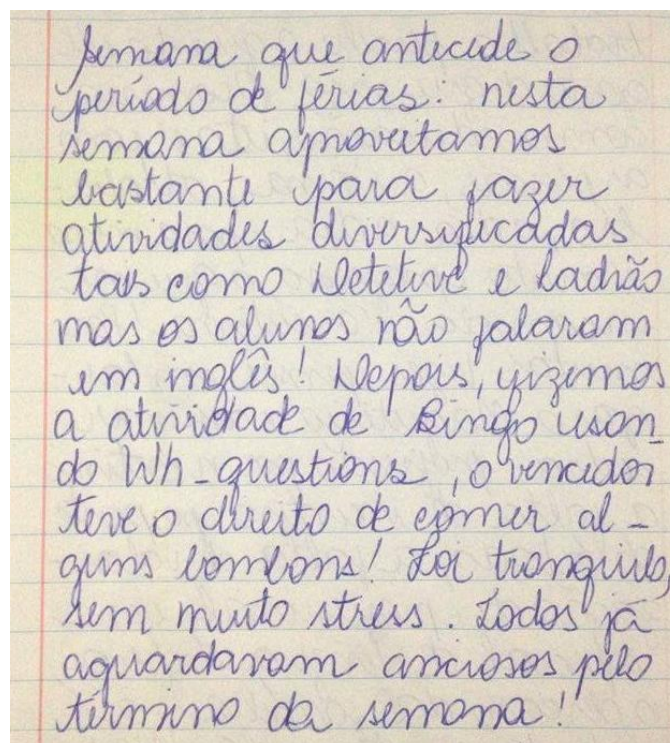
action	critic	sci-fi
actor	documentary	screen
animation	extra	sequel
blockbuster	genre	setting
cameo	horror	star
camera	plot	theater
character	projector	ticket
comedy	scene	usher

FONTE: Plano de aula da professora Sofia

A título de exemplo, no dia 01 de setembro de 2015, durante nossas observações de aulas nos sétimos anos, Sofia entregou o caça-palavras referente ao vocabulário de filmes – conforme pode ser visualizado na figura acima – e a maioria dos alunos estava concentrada fazendo a atividade, até mesmo aqueles que ela considerava desinteressados. Enquanto os alunos trabalhavam, ela passava

em cada mesa explicando a atividade do livro que eles deveriam fazer. Foi interessante observar que após o exercício, a conversa paralela voltou e muitos não fizeram a atividade do livro. Portanto, por meio dessa atividade lúdica, a professora soube prender a atenção dos alunos, ficando, então, satisfeita. Entretanto, o objetivo pedagógico pode ter se perdido na interrupção da atividade pelo exercício em si. Na posição de formadora, é possível pensar que talvez ela pudesse obter um efeito de aprendizagem mais significativo, se tivesse explorado mais a atividade, discutindo, juntamente com os alunos, o significado das palavras, por exemplo. Esse nosso gesto de interpretação de que há sempre algo mais para se ensinar e se aprender é o que nos leva ao giro para o discurso da histórica, lugar do sujeito desejante e que reverbera nos dizeres de Sofia no recorte 32 quando reclama que não sabe mais o que fazer e tenta cativar os alunos com prêmios. No enunciado abaixo, podemos perceber os demais tipos de jogos que ela costuma utilizar em sala, além do caça-palavras:

Figura 9: Jogos utilizados por Sofia nas aulas de LI



Semana que antecede o período de férias: nesta semana aproveitamos bastante para fazer atividades diversificadas tais como Letetive e Ladrões mas os alunos não falaram em inglês! Depois, fizemos a atividade de Bingo usando Wh-questions, o vencedor teve o direito de comer alguns bombons! Foi tranquilo, sem muito stress. Todos já aguardavam ansiosos pelo término da semana!

Fonte: Diário de notas da professora Sofia.

O modo como Sofia desenvolve atividades de jogos em sala de aula pode não ser considerado ideal conforme sugerem os autores que defendem o seu uso na LA, uma vez que o planejamento não é feito com fins pedagógicos, mas talvez com o fim de ‘acalmar os alunos’. Entretanto, é impressionante observar a satisfação da professora ao ver que alguns alunos que não estavam participando da aula se envolvem e fazem a atividade. Assim, mesmo que ela não consiga atingir todos os alunos, por meio do aspecto lúdico de ensinar, consegue que um número maior de aprendizes participem da aula. Andrade (2008) discute, numa vertente psicanalítica, que a ludicidade é considerada como aquilo que ilude, pois tanto os recursos utilizados quanto a aprendizagem “constituem uma mera ilusão de satisfação. [...] O conhecimento é concebido como um mero objeto de consumo, também descartável” (p. 195). Além do mais, esta autora defende que a aprendizagem por meio do lúdico revigora o discurso da pedagogia construtivista, onde a autoridade poderia ser anulada devido a um gozo constante.

Além da questão da ludicidade, depreendemos nos dizeres de Sofia, tanto na escola quanto no ConCol, o desejo e a disposição em desenvolver projetos pedagógicos em sua escola para melhoria da aprendizagem dos alunos, já que também se vê constituída no discurso da pedagogia de projetos fomentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN de Língua Estrangeira (LE) abordam que a LE pode desenvolver projetos interdisciplinares com a História, Geografia, Ciências Naturais e Artes. Portanto, “esta é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 38). Além disso, eles também mencionam o desenvolvimento de projetos em conjunto como forma de avaliação formativa. Apesar de Sofia ter conhecimento dos PCN, ela não os menciona ao dizer sobre a pedagogia de projetos.

Outro documento que valoriza a execução de projetos nas salas de aulas é o Currículo Básico Comum (CBC) de Língua Estrangeira. Ele reforça a implementação de projetos de ensino de LE na escola pública estadual, a fim de desenvolver “as habilidades necessárias por parte dos alunos para o uso do idioma estrangeiro com competência nas situações reais de interação do cotidiano” (DIAS, s/d, p. 12). Achamos relevante abordar a questão dos projetos nesses

documentos, visto que a professora Sofia sempre relata seu desejo e disposição em desenvolver projetos, principalmente os interdisciplinares, em sua escola.

A palavra “projeto” deriva do latim *projectus*, que significa lançar-se para frente. Segundo o Dicionário Online Michaelis⁴³, projeto é um plano para a realização de algo, uma intenção. Assim, nas palavras da participante desta pesquisa, um projeto é

(33) Sofia: *quando você escolhe um tema específico/ e aborda através/ desse tema com a / com as diversas disciplinas que tem dentro da sala de aula/ [...] por exemplo/ se você quer trabalhar com meio ambiente/ então, você faz um, tipo um / tipo:./ como que eu explico/ você faz um projeto mesmo/ quem vai trabalhar o que, da maneira que vai ser trabalhado/ quais os objetivos que querem ser alcançado/ com aquela atividade/ envolvendo as disciplinas todas/ [...] quando eu falo em projeto, eu penso na questão da interdisciplinaridade/ de envolver as disciplinas (06/05/2016).*

Além de explicitar que é necessário fazer um plano, a professora menciona também a necessidade de levar em conta a interdisciplinaridade. Nessa concepção, só é projeto se ele for desenvolvido em conjunto com outros professores e tem que envolver toda a escola. A interdisciplinaridade é uma temática que propõe o trabalho com um tema abordado em diversas disciplinas. Ela não tem necessidade de ser desenvolvida apenas por meio de projetos, ela também pode ser incorporada em planos de trabalho do educador. Segundo Brasil (1999, p. 89),

a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados.

Além do mais, podemos dizer que, tanto para Sofia quanto para vários outros participantes do ConCol, o termo projeto é confundido com atividade

⁴³<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=projeto>

didática. Portanto, percebemos a necessidade de desenvolver com eles uma temática referente a projetos, a fim de auxiliá-los nessa construção. Por exemplo, a nossa participante tem a representação de escola ideal como aquela que desenvolve a pedagogia de projetos:

(34) *Sofia: uma escola motivadora, uma escola motivadora/ uma escola diferenciada/ é uma escola que faz projeto. / Uma escola que tá ali, preocupada com o ser humano, / não conteudista/ minha escola é conteudista/ você dá conteúdo e pronto/ dá prova e acabou. / sendo **que através de BONS projetos, nós conseguimos um, aliar o conteúdo com a formação,** / isso me incomoda por que lá só é conteúdo. / conteúdo, passa conteúdo para o aluno/ não faz um projeto (13/11/2015).*

A repetição da palavra “conteúdo” nos mostra o incômodo de Sofia com o fato de sua escola ser conteudista, enquanto ela ambiciona aliar conteúdo à formação humana do aluno. Alguns projetos com características interdisciplinares que Sofia conseguiu desenvolver durante os anos de 2014 e 2015 foram “Popcorn Tuesday: escola vai ao cinema; Friendship Breakfast; Portfolio e Talent Show.

Assim, acreditamos que o encanto de Sofia pela pedagogia de projetos esteja alimentado pelo discurso que propõe oportunidades para o aprendiz de pesquisar, criar, descobrir e aprimorar o conhecimento. Nessa pedagogia, o professor deixa de ser o centro da transmissão de informações para “criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo” (PRADO, 2009, p. 2). Essa forma de transmitir conhecimento é bem vista nos cursos de EC e já foi trabalhado com os participantes do ConCol a pedagogia de projetos em LE, portanto Sofia parece ter incorporado esse discurso.

Durante as observações da sala de aula e da formação do *corpus* linguístico, assinalamos o ilusório esforço da professora Sofia em alcançar todos

os alunos, na tentativa de completude. Mas para conseguir o efeito de completude, ela acredita necessitar de fazer uso da língua portuguesa (LP), pois somente assim os alunos conseguiriam entendê-la; a compreensão deles é possível se ela fala “a língua deles”. Com isso, no recorte a seguir a professora desabafa a sua desmotivação com o desenvolvimento dos trabalhos para a aprendizagem da língua inglesa.

(35) Sofia: [...]tem uma coisa que eu quero até compartilhar com você, / que diante das dificuldade/[...] às vezes eu costumo /ter a necessidade que/ tenho de chutar o balde da língua inglesa e ir pra língua portuguesa / [...] às vezes eu acho que é muito difícil/ [...] Eu to sempre buscando/ fazendo que/ o que eles [alunos] desejam aconteça/ [...] assim, eu fico nessa expectativa, e eu acho que não ta, não ta fluindo. / sabe?

Pesquisadora: Então você acha que no português ia ser diferente?

Sofia: Sim/ assim/ eu estaria falando na língua deles (03.07.15).

O uso da expressão idiomática “*chutar o balde*”, que é popular na língua portuguesa, significa desistir de algo, perder o controle, como uma reação a um sentimento de frustração. Neste caso, ela retrata o seu desapontamento em ser professora de língua inglesa, visto que os alunos não a compreendem. O uso da expressão idiomática tem o objetivo de transmitir uma mensagem que exige do interlocutor um conhecimento sócio-histórico para entender a mensagem e não pela interpretação literal das palavras. Por isso, Orlandi (2007, p. 47) defende que

o sentido é [...] uma relação determinada do sujeito afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação, e ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever.

A representação que Sofia faz dos alunos não compreenderem o que a ela diz em inglês é recorrente nos seus dizeres. Um exemplo é o da aula do dia 20 de outubro de 2015. Durante sua aula em uma das turmas do 1º ano do ensino médio, a professora estava explicando sobre a ida dos ETAs à sua escola e que os alunos teriam que formular perguntas para os americanos responderem, mas durante a explicação, os alunos estavam agitados. Com isso a professora disse em tom firme e alto: “*vou falar em português pra ver se entendem, / JÁ FALEI PRA COLOCAR O CADERNO NA MESA*”! Desse modo, percebemos que a sua representação de incompreensão da língua inglesa desliza para necessidade de controle da disciplina. Ou seja, ao usar a língua portuguesa, ela acredita ter a atenção dos alunos que quietos e calados seriam capazes de escutá-la.

O desconforto de Sofia em relação ao uso da LM nas aulas de língua inglesa se deve ao fato de que ela sabe que esse é um recurso criticado por muitos professores no ensino/aprendizado da LE, e também nos cursos de EC.

Porém ela vacila diante da outra representação de que a LM é que é capaz de tudo dizer e a todos alcançar. Embora tenha escolhido seu pseudônimo sem pensar na etimologia, é interessante verificar como algo de ordem de um não saber inconsciente vem junto ao nome. Sofia é um nome feminino de origem grega (*Sophia*) e que se refere à ciência e à sabedoria. De acordo com o Dicionário dos Nomes Próprios⁴⁴, Sofia carrega “a qualidade de mulher erudita, sensata, prudente”. Essas qualidades são explicitadas no seu desejo de controle dos alunos, e do controle do conhecimento que quer adquirir tanto da língua inglesa quanto das metodologias de ensino.

Movida pelo ideal do controle do seu fazer, ela se mostra desejosa de conseguir aprender como fazer, buscando com isso a ajuda dos colegas de trabalho, dos participantes do ConCol e, até mesmo, da pesquisadora. Conforme escreve em relação ao que espera da nossa pesquisa, ela se posiciona como desejosa de obter um “*crescimento profissional, crescimento pessoal/ por que::: eu vou aprender novas teorias, vou sair dessa prática da mesmice*” (03/07/2015). Com esses dizeres, Sofia demonstra estar no tempo de compreender, elaborando hipóteses de sua pedagogia. Desse modo, observamos que durante a formação do

⁴⁴ <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/sofia/>

corpus, Sofia transitou entre o instante de olhar e o tempo de compreender e talvez em algum momento concluindo e em outro voltando ao instante de ver ou ao tempo de compreender. Esses são movimentos subjetivos e singulares que muitas vezes podem não ser observáveis na materialidade recolhida.

Por fim, decidimos retomar a discussão na qual a representação da formação continuada seja a de um lugar para oferecer ajuda, mas discursivizado como lugar de aprender novas metodologias de ensino, visto que muitos professores, além de Sofia, também têm essa mesma concepção e procuram programas de EC em busca de respostas e ajuda para suas dúvidas e questionamentos. Os cursos de EC podem ser também um ambiente favorável para a escuta das queixas comuns, como desvalorização do educador, indisciplina, falta de interesse dos alunos, etc. A queixa é “solidária”, segundo Forbes (2005), e por isso ela une grupos, uma vez que “quem tem uma queixa sempre encontra um parceiro” (p. 9).

Como pesquisadora e formadora de EC sendo também aí constituída, perguntei à professora se houve alguma mudança em suas aulas de inglês do ano de 2014 para 2015, uma vez que verifiquei a recorrência de muitas queixas em seus dizeres. Conforme Hon (2009), o discurso da EC “traz consigo um imperativo de mudança que faz efeito no discurso dos sujeitos-professores, que se apropriam do mesmo e evidenciam o desejo de corresponder a essa demanda” (HON, 2009, p. 109).

Diante dessa pergunta, é importante ressaltar que Sofia é uma das pessoas mais ativas e assíduas nas atividades do Concol. Podemos afirmar que ao observá-la, enxergamos a “agente da própria formação, não por obrigação, mas por desejo e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor” (SILVA, 2011, p. 3). À nossa pergunta, ela responde:

(38) Sofia: *Talvez eu esteja mais entusiasmada/ porque:: cada ano que passa, percebo que é possível mudar. / Que realmente pode partir de mim/ não preciso ficar esperando do outro, mas eu tenho aprendido, / eu tô no momento primeiro de aprendizagem, absorvendo tudo o que tô aprendendo no*

ConCol, na metodologia,/ pra depois eu, eu encontrar caminhos para utilizar na minha sala de aula. / Então eu tô, eu acho que ainda to na metade do caminho, / eu acho que eu tô aprendendo, / novamente, / igual meus dois primeiros anos no Concol, eu não tive prática nenhuma,/ eu já fazia, era algo que eu já fazia normalmente, mas meio que desorganizado (03/07/2015).

Esse recorte nos possibilita mais uma vez retomar o tempo lógico de Jacques Lacan ([1953-1954] 1986), visto que cada professor tem seu tempo para ressignificar ou não a sua prática pedagógica. Assim, notamos a representação imaginária de Sofia de que a EC tem um momento para iniciar e finalizar, e um modelo de ensino que deve ser seguido/aprendido pelos seus participantes na expectativa de mudança, assim como propõem as teorias positivistas. Contudo, criticamos esta visão e concordamos com Coracini (2008, p. 13) quando afirma que

não se muda inteiramente em pouco tempo; [...] não se muda totalmente nunca, ou melhor, estamos mudando sempre, mas não conseguimos apagar a história que nos constitui; somos o mesmo e o diferente, a cada momento e sempre... e essa é a razão pela qual nos sentimos frustrados, diante da constatação de que a assimilação de uma metodologia “nova” não acontece, já que ela exige sempre “novas” atitudes, “novas” crenças da parte do professor.

A professora ao enunciar que acredita estar aprendendo e que está no meio do caminho, nos indica sua condição desejante captada nos dizeres de que é preciso mudar, pois sua prática está “meio desorganizad[a]”. Como vimos, o ir e vir no tempo lógico é particular de cada sujeito e se conclui, pode voltar ao instante de ver, ou mesmo, um professor pode participar de cursos de formação continuada por vários anos e não chegar no estágio de concluir. Esse é um percurso na busca de uma identidade profissional tida como ideal. Ela terá que se haver com a falta inerente e se satisfazer com algum deslocamento em seus modos de gozo.

A seguir, concluímos nossos gestos de interpretação.

CONCLUSÃO

*O homem é dono do que cala e escravo do que fala.
Quando Pedro me fala sobre Paulo, sei mais de Pedro do que de
Paulo.*

Sigmund Freud

Neste estudo, procuramos identificar nos dizeres de uma professora de LI, participante de um projeto de EC, as representações que ela faz de si como educadora, dos alunos, da pesquisadora, do sistema escolar, do ensino de inglês e da formação continuada. Assim, para finalização de nossa pesquisa, retomamos as perguntas que nos motivaram a desenvolver este trabalho: Quais são as representações oriundas no discurso da professora sobre o eu professor, a pesquisadora, os alunos, a comunidade escolar, o espaço de educação continuada e sua prática pedagógica? Como se estabelecem as representações da professora de LI na e pela prática pedagógica?

Retomamos também a hipótese que incitou a nossa investigação: as representações que a professora-participante faz de si e do seu ensino deveriam incidir em sua prática pedagógica, na medida que ela se mostra comprometida e implicada na sua formação continuada.

O trabalho de análise dos dizeres da professora nos possibilitou identificar algumas de suas representações, de modo que a hipótese pôde ser comprovada. Pretendemos que esta pesquisa traga contribuições significativas para a área de LA no que tange ao tratamento de questões identitárias importantes para uma reflexão de futuros professores em formação universitária e em serviço. Por isso, a fim de ilustrar sinteticamente as representações de Sofia, elaboramos o quadro a seguir:

REPRESENTAÇÕES DA PROFESSORA SOFIA SOBRE

Ela mesma	Insatisfeita com sua proficiência linguística; a incompletude lhe anima a se comparar com os outros e buscar mais conhecimento.
A pesquisadora	Ajudante e possuidora de um suposto saber que a auxiliará psicologicamente e metodologicamente; diante dos colegas, estagiária que está ali para aprender sobre sua prática docente.
Os alunos	Dispersos; desmotivados; irresponsáveis; indisciplinados; descompromissados; negociadores de notas e prêmios.
O sistema escolar	Não apoia o professor; categoria desunida; a coordenação não ajuda os professores.
A prática pedagógica	Para ter disciplina em sala de aula é necessário copiar exercícios do quadro, usar jogos e desenvolver projetos.
Educação continuada	Espaço para aprender novas metodologias de ensino.

Quadro 5 – Representações da professora Sofia

Fonte: Dados do estudo.

Embora reconheçamos as limitações do quadro acima, uma vez que seu efeito é o de congelar as representações como se fossem únicas e imutáveis, ele serve para nos ajudar a organizar aquilo que foi mais recorrente nos dizeres da participante. As representações, como afirmamos no capítulo I, são sempre parciais, de ordem imaginária, mas deixando um resto irrepresentável que insiste e faz com que os gestos de interpretação não se estabilizem e possam sempre deslizar para outros sentidos. Entretanto, nossa análise nos levou a sentidos que sinalizaram insatisfação e o mal-estar da professora em relação ao seu próprio conhecimento linguístico da LI, bem como em relação à sua prática metodológica. Esta insatisfação se deu também com relação à desvalorização atribuída a ela como professora e à sua falta de autoridade e controle da disciplina em sala de aula. Ela também se compara e se identifica com os outros educadores, ora com os participantes do ConCol, ora com os colegas de trabalho, e, como sujeito desejante e participante de projeto de formação continuada, busca o saber de transformar e de lidar com os desafios da sala de aula. Desse modo, ela age a

partir de uma posição desejante, à procura da completude, pois nos parece que Sofia busca estruturar o seu eu, ter uma identidade una, um eu ideal fundado no reconhecimento e amor dos alunos e dos colegas.

No relacionamento entre Sofia e a pesquisadora, podemos vislumbrar que, dependendo das condições de produção do discurso, a professora nomeia a pesquisadora ora como estagiária, que está ali na escola para auxiliá-la em suas aulas, ora como mestre e até mesmo analista, que está ali como possuidora de um suposto saber das teorias da LA e do psíquico, e que está ali para guiá-la e ajudá-la a melhorar sua prática pedagógica e a lidar com a indisciplina dos alunos. Em outras palavras, Sofia considera a pesquisadora como possuidora de um conhecimento do qual ela necessita para alcançar o ideal da formação, mas é ela quem se apropria de um saber quando se posiciona como mestre da estagiária diante dos colegas e alunos.

Quanto ao sistema escolar, flagramos novamente nos modos de enunciar de Sofia uma representação queixosa desse sistema como um espaço que não valoriza e não apoia a prática docente do professor de LI. Do mesmo modo, ela se queixa da falta de companheirismo dos seus colegas de trabalho, que não se movimentam para participar dos projetos que ela desenvolve. Expõe o seu desamparo também diante do descaso da coordenação escolar que não a ajuda a solucionar os impasses enfrentados em sala de aula, principalmente aqueles relacionados à indisciplina. Observamos também nessas representações a reverberação da necessidade do reconhecimento dos outros, tanto da instituição escolar quanto dos seus alunos.

Podemos dizer, a partir das queixas de Sofia, que atualmente, a desautorização docente pode ser considerada um mal-estar do professor e deve ser mais debatida nos espaços de formação continuada a fim de que os professores possam falar de suas angústias e também de suas saídas singulares. Essa é a proposta que vem animando o grupo de formadores do ConCol para incluir esse tipo de escuta em sua formação. Pensamos que esta pesquisa já pode apresentar a sua contribuição ao incitar os formadores a pensarem em como perceber as representações de cada participante como um modo singular de lidar com as representações sociais.

Nossos gestos de interpretação também revelam o modo como Sofia representa seus alunos. Para ela, os alunos são movidos por notas, por isso ela atribui notas às atividades com o intuito de motivar os alunos, induzindo-os a participar das aulas. Muitas vezes, os aprendizes só fazem as atividades por meio de “negociação”. Esse significante nos levou a relacionar essa atitude ao discurso do capitalista. Nessa forma de relação, não há propriamente um laço entre a professora e os alunos. Há uma relação do sujeito com a nota, objeto de gozo, como se fosse uma mercadoria, um *gadget*. A professora sofre porque percebe que aí não há produção de saber, uma vez que na lógica do discurso capitalista ela não consegue criar o laço com seu aluno que o faça desejar o que ela deseja. Outrossim, a professora ressalta o desejo de conseguir manter a disciplina como uma forma de aquietar os alunos para que a ouçam e a compreendam. Um modo de representar a forma de manter a disciplina é citado por ela como prática bem-sucedida de alguns colegas. Ou seja, conseguem disciplina aqueles que fazem com que os alunos copiem e respondam as atividades do quadro. Sofia oscila entre essa representação e uma posição crítica a ela. Essa posição crítica resulta das representações de si como educadora que deseja oferecer uma formação mais humana aos alunos e não apenas o conhecimento linguístico da língua alvo.

Como já afirmamos, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem e do sujeito. Desta feita, podemos afirmar que incide nos discursos da professora-participante traços do discurso pedagógico contemporâneo, tais como os traços de dinamismo, criatividade, novidade, que geram o professor ideal. Portanto, Sofia sempre busca utilizar atividades lúdicas em sala de aula e desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares a fim de ter aulas mais atraentes e conquistar seus alunos. Entretanto, conforme representações contidas no discurso pedagógico encampado pelas teorias de ensino de LE, é necessário que o docente faça planejamentos de suas aulas de modo que seu ensino seja mais significativo para seus alunos. Porém, entendemos que cada um irá lidar com esse imperativo da formação de maneira singular. Percebemos que a educadora deseja alcançar TODOS os alunos e seus planejamentos têm com isso, um objetivo mais disciplinador do que pedagógico, isto é, Sofia quer alunos quietos e respeitosos

para se ter aulas mais significativas. Com aulas lúdicas ela consegue envolver um número considerável de alunos, o que a deixa muito satisfeita.

Desse modo, nos encontros do ConCol, Sofia se implica e se torna uma assídua frequentadora porque não só busca o conhecimento das 'novas' metodologias de ensino, mas também consegue compartilhar os seus sucessos ao relatar aos colegas as práticas que seduzem e envolvem um maior número de alunos. Esses momentos de compartilhamento podem ser representados como motivos para que ela seja valorizada por seus pares e pelos aprendizes.

É importante observar como as representações se formam. Entendemos que elas se estabelecem em duas vias, ou melhor, elas se constituem na e pela prática pedagógica. Por exemplo, há representações que incidem na prática, como a representação de que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares auxiliará significativamente o ensino e a aprendizagem dos alunos, levando Sofia sempre buscar criar e trabalhar coletivamente com seus colegas de trabalho. E a professora também teve experiências que se tornaram representações, por exemplo, a representação de planejamentos de aulas como sendo lúdicas. Um planejamento recorrente é o do uso de jogos nas aulas de LI, visto que a professora, desde sua graduação, percebeu que o seu uso motiva alguns alunos mais reticentes a participarem das aulas, até mesmo aqueles considerados muito desinteressados.

Além disso, assim como outros professores que participam de programas de educação continuada, a docente está a se construir, visto que a formação do eu é a partir da relação com e pelo olhar do outro. É pelo laço social sustentado pelo discurso que sua identidade se constitui, na sua relação com os alunos, com os outros professores e outras pessoas, todos inseridos na mesma cultura. Essa construção identitária, onde se podem observar deslocamentos que têm efeito de mudança, é regida pelo seu tempo lógico. Consideramos que Sofia oscila entre o instante de olhar e o momento de compreender, ou seja, momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela deseja. O momento de concluir pode ou não ser alcançado, mas ela encontra saídas criativas que lhe trazem satisfações provisórias. Sabemos, portanto, que ela, como a maioria dos professores em formação, deseja uma identidade profissional tida como ideal, o

que caracteriza-se para Freud como o impossível de educar, marcando o algo a mais que nunca será alcançado por nenhuma instrução e nenhum entendimento. Sempre resta algo que continua como um ‘não-saber como fazer com isso’.

Por fim, gostaríamos de expressar que estamos conscientes das limitações deste trabalho diante da complexidade que o *corpus* formado nos ofereceu e do tratamento teórico que exigiu. Como foi um trabalho desenvolvido no campo do discurso considerando-se o atravessamento da psicanálise na teoria do discurso e da enunciação, não se pretendeu dar um tratamento interventivo como é feito em pesquisas exclusivamente psicanalíticas e que exploram o laço transferencial. Além disso, ainda na via do tratamento do discurso, podemos sugerir estudos que não foram abordados aqui por falta de tempo e de espaço. Seria possível, por exemplo, um estudo que utiliza a teoria dos giros pela via dos quatro discursos propostos por Lacan ([1969-70] 1992) para tratar os dizeres que foram compilados para este corpus. No entanto, estamos convencidas de que este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, visto que abordamos questões relevantes para levar os educadores a refletirem e se confrontarem com as significações que dão a si como professores e falantes da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA, J. S. V. Efeitos de sentido e singularidade no processo de escrita autobiográfica em língua inglesa. 2016. 191 f. Dissertação de mestrado. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Editora: Editora Autores Associados, 1980.

ANDERSON, P. **La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet**. Besançon: Press Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

ANDRADE, E. R. de. Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa. Campinas, SP: [s.n.], 2008. 278 f. Tese de doutorado Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

ARAÚJO, M. G. Considerações sobre o narcisismo. **Estudos de psicanálise**. Aracaju, n. 34, Aracaju, 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

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

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Revista Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. In: **Revista Linguagem & Ensino**. V. 9, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/169>. Acesso em 16 de julho de 2016.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.;

AMORIM, M. A. & CARVALHO, A. M. **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique (Org.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor, 2004.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com a língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. 1 ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp. Chapecó: Argos, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLGER, N. *et al.* **Diary methods: capturing life as it is lived**. Disponível em [http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2012/artikels/Bolger\(2003\).pdf](http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2012/artikels/Bolger(2003).pdf). Acesso em 24/06/2015.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira/ Séc. de Educação Fundamental**: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999

CABAS, C. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan – da questão do sujeito ao sujeito em questão**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, F. P. Representações dos professores de espanhol a respeito da Lei Federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação. 2015. 185f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.17, Campinas: UNICAMP, 1991.

CAVALLARI, J. S. O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno. 2005. 220f. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CELANI, M.A. A. **Professores e formadores em mudança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CHEMOUNI, J. Educação. In: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s)–language(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In Signorini, I. (org.): **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CLARK, H. H. **O uso da linguagem**. Cadernos de Tradução, n. 9, jan/mar. 2000.

COELHO, H. S. H. Projeto de educação continuada: rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

COHEN, M. A. A. M. A questão do sujeito e algumas articulações possíveis: a análise do discurso e a psicanálise. In: **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, v. 1, 2008.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In:_____. 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, 2003a.

CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: _____. (Org.) **Identidade & Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. In: _____. (Org.) **Identidade & Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

CORACINI, M. J. A. Apresentação. In: ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas: FAPESP/Mercado de Letras, 2008.

COSTA, A. J. **O impossível de educar.** Postal educação, 2012. Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19053/o-impossivel-de-educar>. Acesso em 14 de setembro de 2016.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil:** jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 1 n. 4, jan – mar/2004. Disponível em: <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2016.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design:** choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2013.

DIAS, R. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **CBC Língua Estrangeira:** ensinos fundamentais e médio. Disponível em <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Conte%C3%BAAdos%20B%C3%A1sicos%20Curriculares%20-%20L%C3%ADngua%20Estrangeira.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2016.

DIAS, L. G.; BATISTA, A. O. Aprendizagem Significativa: o uso de Atividade Lúdicas como Ferramenta de Ensino. In: **V Simpósio Internacional de Letras Neolatina**, 2015, Rio de Janeiro. Cadernos Neolatinos. Rio de Janeiro: Departamento de Letras Neolatinas da UFRJ, 2015. v. Nº 8. Disponível em http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a14n8/DIAS_Leandro_Gomes__BATISTA_Alex_de_Oliveira_-_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA._O_USO_DE_ATIVIDADES_L%C3%9ADICAS_COMO_FERRAMENTA_DE_ENSINO.pdf. Acesso em 12 de julho de 2016.

DINIZ, M. O método clínico e a formação docente. In: MRECH, L. M.; et. al. **Psicanálise, educação e diversidade.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

DOHME, V. D. **Atividades lúdicas na educação** – o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 2004. Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2016.

DUFF, P. A. How to carry out case study research. In: MACKEY A. & GASS, S. M. **Research methods in second language acquisition**. Malden: Wiley-Blackwell, 2012.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

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

FILLOUX, J. **Du contrat pédagogique: le discours inconscient de l'école**. Paris: L'Harmattan, 1996.

FLORES, V. N. **Linguística e Psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2Ed. São Paulo, SP: Contexto, 2013.

FORBES, J. **Você quer o que deseja?** Ed.5. Rio de Janeiro: Best Seller, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber** (1969). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** (1971). São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, V. A. B. Aspectos da subjetividade brasileira no contato/confronto com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

FREITAG, R. M. K. **Marcadores discursivos interacionais: análise contrastiva entre duas variedades do português falado no Brasil**. Anais do CELSUL, 2008. Disponível em http://www.celsul.org.br/Encontros/08/marcadores_discursivos_internacionais.pdf. Acesso em 13 de maio de 2016.

Freud, S. Conferência XVII. O sentido dos sintomas. In S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (1916-17) Trad. Jayme Salomão, Vol. 16. Rio de Janeiro: Imago. 1996.

Freud, S. **Totem e tabu**. (1913), Vol, XIII, 1980.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In:_____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas** (1914). 1. Ed. Tradução Jayme Salomão, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. (1920). Identificação. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, v.18. 1980.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: _____. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. (1937-1939) Tradução: Maria Aparecida Moraes Rego. V. XXIII. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2006.

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). In:_____. **A história do movimento psicanalítico**, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos. (1914). Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. vol. XII, 1996.

FREUD, S. **Ensaio sobre a histeria** (1905). Obras Completas, v. 02, ed. Standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, C. R.; BERTOLDO, V. H. **O inferno da escrita: produção e psicanálise**. Campinas: Mercados das Letras, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro – 4. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Ed. 11. Rio de Janeiro: DPEA, 2006.

HON, F. S. Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada. 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

IRRIBARRY, I. N. **O que é pesquisa psicanalítica?** In: *Àgora*, Rio de Janeiro, RJ, n.6, v. 1, 2003. p. 115-138. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007 Acesso em: 14 de junho de 2016.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Trad. Vera Ribeiro; Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1996.

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

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

LACAN, J. **Escritos** (1966). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise (1969-70)**. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, J. **O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise (1964)**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. **Escritos** (1960). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **Outros escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, J. **O seminário, livro 10, A angústia (1962-1963)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

LACAN, J. **O Seminário livro 6: o desejo e sua interpretação. (1958-59)** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

Lajonquière, L. **Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação.** Notas sobre psicanálise e educação. Estilos clin. vol.2 n.2 São Paulo, 1997.

Disponível

em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004. Acesso em 02 de julho de 2016.

LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. In: **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Quando_jogar_aprender.pdf. Acesso em 12 de julho de 2016.

LOURES, G. O manejo da transferência na formação de professores de inglês: um estudo de caso. 2014. 191f. (Tese de doutorado) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MARTINS, G. A. O adolescente e a recusa da escola. In.: PEREIRA, M. R. **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois.** Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

MATTOS, A. M. de A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** N. 1, v. 2, Belo Horizonte, MG: FALE. 2002.

MELMAN, C. O que é um adolescente? In: Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões. **O adolescente e a modernidade.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: experiências desafios e possibilidades.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MIRANDA, M. P.; SANTIAGO, A. L. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. In: **O Declínio dos Saberes e o Mercado Do Gozo**, 8, 2010, São Paulo. Proceedings online. FE/USP, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a39n8.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação.** Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, 2005.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo, SP: Thomson Learning Ltda, 1999.

MRECH, L. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MRECH, L. M. Mas, afinal, o que é educar? In: MRECH, L. M. (Org) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2005.

MRECH, L. M. RAHME, M. M. F. Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do laço social. IN: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R.; RAHME, M. **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R.; RAHME, M. **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise** (1988). Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

NEVES, M. S. Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. 2002. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

NEVES, M. S. **Discurso e interculturalidade no ensino de inglês como Língua Estrangeira**. Relatório resultante do Projeto de Pesquisa para desenvolvimento de programa sabático de pós-doutorado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

NEVES, M. S.; HON, F. S.; REIS, V. S.; EVANGELISTA, H. A. Deslocamento identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no projeto In: EDUCONLE. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). **Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas: Pontes Editores, v. 30, 2013.

NEVES, M. S. **A Conversação como pesquisa em projeto de educação continuada: o afetamento da psicanálise no ensino/aprendizagem de línguas**. Projeto de Pesquisa para a Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

NEVES, M. S. **Aposta na contingência diante dos impasses**. Jornada de língua inglesa, 2016.

NUNES, M. R. M. **Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência**. An. 5 Col. LEPSI IP/FE-USP 2004. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100040&script=sci_arttext. Acesso em 14.05.16

OGILVIE, B. **Lacan: a formação do conceito de sujeito**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2 Ed., 1991.

OLIVEIRA, M. O. **O ensino da língua inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do gozo**. Dissertação de mestrado, FALE, 2014.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1997

ORLANDI, E. **Análise de discursos: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2005

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos** (1999). 6ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

PALHARES, A. C. M. H., FRANÇA, T. L. O processo de conscientização na formação continuada de professores de língua inglesa. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 2005.

PASSONE, E. F. K. Psicanálise e educação: o discurso capitalista no campo educacional. In: **ETD – Educação Temática Digital**. V.5, n.3, Campinas, SP: FAE/Unicamp, 2013.

PAULINO, B. O., FRANCO, R. B. e PEREIRA, M. R. A sociedade da vergonha e a (des)construção da subjetividade docente. In: PEREIRA, M. R. (org.). **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois**. Belo Horizonte, Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à afirmação do óbvio. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3ª. Edição. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, M. R. Resistência ao "amor à verdade". In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. **Proceedings online**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300030&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 13 de julho de 2016.

PEREIRA, M. R. A impostura do mestre. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 5., 2004, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032004000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 13 de maio de 2016.

PEREIRA, M. R. SANTIAGO, A. L. B, LOPES, E. M. T. Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação. In: **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, Belo Horizonte, 2009.

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

PERELMAN, C. Argumentação. In: **Enciclopédia Einaudi**. Vol 11. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos. Gestão Escolar e Tecnologias**. 2009. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf. Acesso em: 02 de junho de 2016.

QUINET, A. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

REIS, V. S. Representações Identitárias Em Diários De Aprendizagem De Inglês Como LE. In: **SEVFALE - SEMANA DE ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS: Ensino, Pesquisa e Extensão**, 6, Belo Horizonte. Anais... Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM, 2006.

REIS, V. S. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. In: **Signum: Estudo Ling.** Londrina, n. 14/1, jun. 2011.

REVUZ, C. A lingual estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RIOLFI, C. R.; ALMAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 297-310, maio/ago. 2007.

RIOLFI, C. R. A. **A Língua Espreada: responsabilidade subjetiva na formação de professores**. Ed. 1. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROUDINESCO, E. PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, C. A. Pichação: comportamento imprevisto na sala de aula. In: MRECH, L. M.; et. al. **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

SANTOS, M. F. O. A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário. In: MOURA, D. (Org.) **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1999.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & M. Cavalcanti (Orgs.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. In: **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 3, n. 55, 2011.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SÓL, V. S. A. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, L. F. A. Entre aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s): (re)construindo identidades. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SZUNDY, P. T. C. A; NICOLAIDES, C. A ‘ensinagem’ de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. CARVALHO, A. M. **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes, 2013.

TAVARES, C. N. V. Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante**: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

TAVARES, C. N. V. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de LE. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.) **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. 2 Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TIZIO, Hebe. Novas modalidades do laço social. In: **Revista eletrônica do Núcleo Sephora**, v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/artigo_03.htm. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. Ed ver. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (2006). Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

VIGOKSTY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLTOLINI, R. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: **Revista Estilos da Clínica**, ano 3, col. Lepsi IP/FE – USP, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci_arttext. Acesso em: 12 de julho de 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5ª ed. Porto Alegre, RS: Bookman Editora Ltda, 2014

ANEXOS

Anexo I – Termo de consentimento

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

autorizo a utilização de gravações e transcrições dos diálogos ocorridos em entrevistas, depoimentos, pedagogical rounds, aulas com ETAs, e observações de aulas relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da Pesquisadora Natália Mariloli Santos Giarola.

A pesquisa consiste identificar as representações que emergem no discurso de uma professora de Língua Inglesa e participante do projeto de formação continuada denominado Continuação Colaborativa (Concol) em relação a si como professora, à língua inglesa e ao seu ensino, a partir de uma perspectiva transdisciplinar entre a linguística e a psicanálise.

Essa é uma pesquisa de mestrado inserida no POSLIN/FALE/UFMG e está sob a orientação da professora doutora Maralice de Souza Neves.

Autorizo, também, a publicação de minha entrevista 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 livro.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicad(o)a.

Nestes termos,

() autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

() autorizo o uso do pseudônimo: _____

() prefiro que me atribuam um número

Data: _____ de _____ de _____

Assinatura:

COEP/UFMG – COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA
 Av. Antonio Carlos, 6627
 Unidade Administrativa II – 2º. Andar
 Campus Pampulha – Belo horizonte, MG – Brasil
 CEP: 31270-901

Anexo II – Carta do diretor da escola da professora-participante

Belo Horizonte, Julho de 2015

Prezado(a) Diretor(a),

Como parte de meu projeto de mestrado, pretendo realizar um estudo com uma professora de língua inglesa de uma escola pública, a fim de investigar as representações dela como professora e como ela incorpora essas representações em sua prática docente. Ficarei muito feliz se você autorizar este estudo em sua escola.

A participante desta pesquisa será a professora de inglês dos 7º, 8º, 9º e 1º anos, uma vez que ela se prontificou a fazer parte desse estudo. O trabalho é um estudo de caso e os dados serão coletados e analisados qualitativamente. A participação da professora envolverá as seguintes etapas: (a) encontro pra discussão e elaboração de questionário; (b) lista sobre o que os alunos esperam dela; (c) entrevista final para discussão dos resultados. Os alunos apenas terão que responder um questionário. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa e quantitativa. Uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje.

A participação nesse estudo é voluntária e a professora tem a liberdade de desistir a qualquer momento. A confidencialidade dos dados é garantida e a anonimidade da professora e escola serão respeitadas durante todo o período de coleta de dados e em quaisquer artigos ou dissertação que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que a escola compartilhar poderá ser usado para refletir positivamente ou negativamente perante a sociedade.

Agradeço de antemão a cooperação nesta etapa, e se for possível que o estudo se realize em sua escola, por favor, assine o documento anexo.

Atenciosamente,

Natália Mariloli Santos Giarola

Email: natalia.giarola.ufv@gmail.com

Anexo III - Perguntas utilizados como guia para as entrevistas semi-estruturadas

- Quando e como você decidiu ser professora?
- Sua experiência enquanto aprendiz da língua influenciou nessa decisão?
- Você tem algum professor que a marcou e contribuiu para que você quisesse se tornar uma professora também?
- Você teve algum professor do qual tenha gostado muito? Como ele era? Que tipo de atitudes ele tinha em sala de aula? Como ele se relacionava com os alunos? Que instrumentos ele utilizava para ensinar?
- Você teve algum professor do qual não tenha gostado? Se sim, que razões o levou a não simpatizar-se com ele?
- Como a LI lhe foi ensinada e como você reagiu a esse tipo de ensino?
- Como tem se dado a sua formação docente? Que fatores têm contribuído para sua formação?
- Você gosta de falar em LI?
- O que você tem feito ou faz para melhorar seu inglês?
- Você se considera uma falante proficiente de LI?
- Como você se reagiu após o teste do TOEFL? Você fez algo para melhorar?
- Como você se sente em sala de aula?
- Você gosta de estar em sala de aula?
- Que atividades você usa para trabalhar a oralidade dos alunos?
- Eles falam em inglês?
- Como você se sente e age diante dos alunos que não querem participar?
- O que você espera da pesquisa?
- O que você espera de mim?
- O que você gostaria de me perguntar?
- O que você achou da possível análise que fiz?
- O que você escreveu no cardeninho?
- Quais são seus objetivos para o próximo ano?
- Como você definiria seu ensino nesse ano?
- Se você pudesse mudar algo, o que seria? Como?

Anexo IV – Transcrições das entrevistas