

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

Amanda da Conceição Barros Pereira

**FORMADOR E PROFESSOR DE LI EM UM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA:**
resistências e deslocamentos na rel(ação)

Belo Horizonte
2020

Amanda da Conceição Barros Pereira

**FORMADOR E PROFESSOR DE LI EM UM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA:**
resistências e deslocamentos na rel(ação)

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis

Belo Horizonte
Faculdade de Letras
2020

P436f

Pereira, Amanda da Conceição Barros.

Formador e professor de LI em um curso de formação continuada [manuscrito] : resistências e deslocamentos na rel(ação) / Amanda da Conceição Barros Pereira. – 2020.
123 f., enc.

Orientadora: Valdeni da Silva Reis.

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. 106-115.

Anexos: f. 116-121.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Professores de inglês – Formação – Teses. 4. Educação continuada – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMADOR E PROFESSOR DE LI EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: RESISTÊNCIAS E DESLOCAMENTOS NA REL(AÇÃO)

AMANDA DA CONCEIÇÃO BARROS PEREIRA

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 13 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Valdeci da Silva Reis - Orientadora

Prof(a). Beatriz Maria Eckert-Hoff
CNPq e UNICAMP

Prof(a). Fernanda Peçanha Carvalho
Colegio Técnico da UFMG

Belo Horizonte, 13 de março de 2020.

A Deus Pai, ao Seu Filho Jesus Cristo e ao Espírito Santo.

À minha mãezinha do céu, Nossa Senhora da Conceição Aparecida.

À minha mãe, que foi o meu primeiro exemplo e minha maior inspiração.

Ao Angelo, meu companheiro, meu amigo e incentivador.

Ao Lucas, meu filho, que, apesar de já ser adulto, sempre será meu menino.

À minha doce e querida madrinha, tia Heloísa (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha fonte de alegria, força e esperança. Que Sua vontade se manifeste sempre na minha vida e que eu nunca desvie do caminho que me leva a Ti. Obrigada, Senhor, por me dar a mão e por se fazer presente de várias formas em todos os momentos da minha vida.

À minha mãe, Nossa Senhora, rainha do céu e da terra, que Jesus nos deu para interceder por nós no céu. Obrigada, querida mãezinha, por sua ternura, sua proteção, seu amor e cuidado comigo.

A São José, a quem, carinhosamente, chamo de pai adotivo. Obrigada por cuidar de mim, por me consolar e escutar as minhas orações.

Ao meu Anjo da Guarda, meu protetor, aos Arcanjos São Miguel, São Gabriel e São Rafael, a Santo Antônio, meu querido amigo, a São Judas, São Jorge, São Vicente de Paulo e a todos os santos que intercedem por mim.

À minha mãe, Glória Maria de Barros, por ser meu maior exemplo de luta, força e fé. Sem o seu cuidado e incentivo eu não teria chegado até aqui.

Ao meu marido, Angelo, pelo companheirismo e paciência. Esse trabalho também é fruto do seu esforço, pois seu apoio foi fundamental para que eu conseguisse concretizá-lo.

Ao meu filho, Lucas, pela paciência com minha ausência e por ser a razão de todo o meu esforço.

À minha madrinha, meu anjo, minha amiga, tia Heloísa, que me ensinou que o amor é capaz de suportar e superar tudo nesta vida. Obrigada por ter me ensinado tanto!

À minha querida orientadora, professora Valdeni da Silva Reis, por ter aceitado me orientar e ter conduzido este trabalho com muita responsabilidade e competência. Muito obrigada pela paciência com as minhas limitações, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições.

À minha querida amiga Patrícia Neri, por ter me incentivado e apoiado desde o momento em que a concretização deste trabalho ainda era um sonho. Muito obrigada pela amizade, pela paciência e pelas orações!

Aos meus diretores, Rita Rodrigues e Ronaldo, pelo apoio e pela compreensão ao longo de todo o processo.

A Maria Ângela Ribeiro, pelo belíssimo trabalho que desempenha e por incentivar e proporcionar oportunidades de formação para os professores de Língua Inglesa da rede municipal.

Aos meus queridos colegas de disciplinas, com os quais aprendi muito, Lígia Domingos, Sarah Linhares, Isabela Campos, Aline Santiago, Emmanuelle da Costa, Fernanda Peçanha, Carlos Guedes, Kelly Torres, Izabella Leal, Larissa, Maria José e Heloísa Ribeiro.

A Tatiana Emediato, pelas contribuições com este trabalho, pelo incentivo e apoio.

Aos participantes desta pesquisa, sem os quais este estudo não teria sido possível.

Aos meus queridos professores Marise Myrrha e Geraldo Vieira, por terem me ensinado com amor e por terem me cativado e incentivado a seguir a profissão docente. Muito obrigada!

A todos os professores do PosLin, pelos valiosos ensinamentos e contribuições, Valdeni Reis, Andréa Mattos, Leina Jucá, Vanderlice Sól, Bruno Focas, Patrick Dahlet, Cristian Plantin e Wander Emediato.

À UFMG e ao PosLin por terem me proporcionado a oportunidade de estudar, conhecer e conviver com pessoas que contribuíram com meu crescimento pessoal e intelectual.

RESUMO

Neste estudo buscamos investigar a relação estabelecida entre formadora e professores em um curso de Educação Continuada (EC) para professores de Língua Inglesa (LI) da rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte – Minas Gerais. De modo mais específico, objetivamos compreender como formadora e professores constituem, entre resistências e deslocamentos, seus posicionamentos discursivos e subjetivos ao se relacionarem nesse contexto de formação. Os eventos aqui investigados também estão entrelaçados com a experiência da pesquisadora, professora de LI participante do referido curso de formação. Valendo-nos do caráter interdisciplinar da área da Linguística Aplicada (LA), estamos apoiados nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso advinda dos estudos de Michel Pêcheux. Nosso *corpus* é formado por narrativas e entrevistas semiestruturadas com a formadora e os professores do referido curso. O dispositivo de análise e interpretação do *corpus* se baseou nos conceitos de heterogeneidade enunciativa (ALTHIER-REVUZ, 1998; 2004) e de ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001). Analisamos como se desenhou e quais foram as implicações da relação estabelecida entre formadora e professores de LI durante o curso de EC. Investigamos também, por meio dos dizeres de nossos participantes, as representações que estes tinham de si e do outro e o impacto dessas representações na relação entre eles. Resultados apontam que o conflito advindo da relação entre nossos participantes foi capaz de mobilizar esses sujeitos, conduzindo-os a diferentes posicionamentos discursivos e a processos de deslocamento subjetivo.

Palavras-chave: Relação de poder-resistência. Representações. Formação continuada de professores de Inglês. Análise de Discurso.

ABSTRACT

This study aims at investigating the relationship established between a teacher's educator and English teachers in a Continuing Education (CE) course for English Language (EL) teachers who work for public schools in the metropolitan region of Belo Horizonte – Minas Gerais. In a more specific way, we aim to understand how the teacher's educator and the English teachers constitute, between resistances and subjective movements, their discursive and subjective positions when relating in this continuing education context. The events investigated are also based on the experience of the researcher, as an English teacher of public schools, who participated in the referred course. Considering the interdisciplinary nature of the area of the Applied Linguistics (AL), we are supported by the principles of Discourse Analysis based on the studies of Michel Pêcheux. Our *corpus* is formed by narratives and semi-structured interviews with the teacher's educator and the English teachers. The analysis and the interpretation device of the *corpus* is based on the concept of enunciative heterogeneity (ALTHIER-REVUZ, 1998; 2004) and discursive resonances (SERRANI-INFANTE, 2001). We analyzed the relationship established between the teacher's educator and the English teachers during the Continuing Education course, how it was designed and what were the implications of this relationship. We also investigated, through the discourse of our participants, their representations of themselves and of the others, and the impact of these representations on their relationship. Results show that the conflict arising from the relationship between our participants was able to mobilize these subjects, leading them to different discursive positions and processes of subjective movements.

Key words: Power and Resistance Relationship. Representations. English Teachers Continuing Education Course. Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama sobre o modelo de formação de professores	23
Figura 2 – Série Lippy the Lion and Hardy Har Har.....	65
Figura 3 – Página 3 da apostila I	75
Figura 4 – Página 4 da apostila I	76
Figura 5 – Página 5 da apostila I	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de formação**22**

Quadro 2 – Modalidades da heterogeneidade**52**

Quadro 3 – Temas e aspectos abordados na análise do *corpus***54**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BH	Belo Horizonte
ConCol	ContinuAÇÃO Colaborativa
EC	Educação Continuada
EDUCONLE	Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
FD	Formação Discursiva
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNISALE	Parceria Universidade-Escola

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

SINAIS	OCORRÊNCIAS
/	Pausa curta e hesitações
//	Pausa longa e hesitações
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
:	Alongamento de vogal
::	Alongamento de consoante
(...)	Omissão de trechos da fala
Negrito	Trechos analisados
()	Comentários da pesquisadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Objetivo geral	16
Objetivos específicos	16
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 A Educação Continuada	19
1.2 Os modelos de Educação Continuada	21
1.3 A sala de aula da Educação Continuada e a relação entre formador e professores	24
1.4 As relações de poder e resistência	25
1.5 A Análise de Discurso	28
1.6 A heterogeneidade enunciativa	33
1.7 Identidade, representação e identificação	35
1.8 Deslocamentos subjetivos e responsabilização	38
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA DE PESQUISA	40
2.1 A configuração do corpus	41
2.2 A descrição dos participantes da pesquisa	45
2.3 Dispositivos de análise	47
2.4 O papel da interpretação	49
2.5 As categorias de análise	51
2.6 O tratamento do corpus	53
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE DO CORPUS	55

3.1	O cenário do curso e seus participantes	56
3.1.1	O professor de Inglês de escolas públicas e suas representações	57
3.1.2	A formadora da Educação Continuada	67
3.1.3	Educação Continuada: formação ou treinamento?	70
3.1.3.1	As representações dos professores sobre a Educação Continuada	70
3.1.3.2	Dizeres sobre o material didático da Educação Continuada	72
3.1.3.3	O planejamento e a abordagem do curso	79
3.2	A rel(ação) entre formadora e professores: entre resistências e deslocamentos	83
3.3	A virada	96
	CONCLUSÃO	103
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A - Roteiros para elaboração da narrativa	116
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120

INTRODUÇÃO

A relação entre formador e professor em um curso de Educação Continuada (EC) e os efeitos de sentido mobilizados a partir dessa relação resultam em processos de (des)identificação, definindo o modo como tais sujeitos agem e se posicionam (REIS, 2011). Na presente proposta de investigação, adotamos a noção de *relação* contida e/ou preestabelecida na AÇÃO de estar com outro, deixando nos sujeitos marcas em suas subjetividades, estabelecidas necessariamente a partir do contato entre eles (REIS, 2011). Desse modo, este estudo nasce de minha *ação* participativa em um curso de formação para professores de Inglês promovido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.¹ Esse curso reuniu professores da rede municipal de ensino de diferentes escolas da capital mineira.

O curso foi promovido pelo programa *Improve Your English*, iniciativa da Secretaria Municipal de Desenvolvimento (Relações Internacionais e Secretaria Municipal de Educação) em parceria com uma organização do Reino Unido,² responsável pelo desenvolvimento do curso. Tal organização encarregou-se do planejamento da formação e seu andamento, assim como da confecção do material didático e da contratação da professora formadora. A formação teve duração de um ano, totalizando 180 horas/aula, sendo 144 presenciais e 36 à distância. Os professores foram autorizados por seus diretores a se ausentarem de suas escolas uma vez por semana, durante o turno de trabalho.

O programa da Prefeitura voltado para a formação de professores de Língua Inglesa (LI) convidou os professores por meio de e-mail enviado aos diretores das escolas, solicitando a liberação dos profissionais para participarem do curso. Os professores interessados em participar da formação fizeram suas inscrições e foram submetidos a um teste de nivelamento *on-line*, de modo que fossem agrupados nas respectivas turmas de acordo com seu nível de proficiência na língua inglesa. Foram formadas quatro turmas com seus respectivos formadores e professores de Língua Inglesa. Entretanto, no presente estudo, direcionamos nosso olhar para a turma em que a pesquisadora participou como professora de LI no curso de formação.

O interesse neste estudo partiu de uma inquietação da professora-pesquisadora ao observar que vivenciou e presenciou deslocamentos³ na relação estabelecida entre a formadora e os professores no referido curso.

Após o início do curso e o estabelecimento da relação entre os participantes, houve o surgimento de tensões e conflitos na relação entre formadora e professores, além da

¹ Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, a data exata em que a formação aconteceu não será explicitada.

² Por questão ética, o nome da instituição será omitido.

³ O termo será retomado ao longo do trabalho.

desistência de alguns dos participantes. Dito de outro modo, a relação estabelecida entre os professores e a formadora se deu de forma conturbada e, de alguma maneira, parece ter (re)definido ações e identidades dos envolvidos no curso de EC.

Por esse motivo, interessa-nos, então, compreender como se desenha e quais são as implicações da relação entre formadora e professores de LI no curso de EC aqui estudado. De modo mais específico, buscamos compreender como formadora e professores constituem seus posicionamentos discursivos e subjetivos ao se relacionarem nesse contexto de formação entre resistências e deslocamentos. Dessa forma, buscamos responder à seguinte pergunta: Como se desenha e quais são as implicações da relação entre formadora e professores em um curso de EC em língua inglesa?

Para tanto, estaremos focados nos objetivos descritos a seguir.

Objetivo geral

- Investigar a natureza e as implicações da relação entre formadora e professores em um curso de Educação Continuada em língua inglesa.

Objetivos específicos

- Compreender como os professores e a formadora constituem seus posicionamentos discursivos e subjetivos ao se relacionarem nesse contexto de formação;
- Analisar as relações de poder e resistência oriundas do contato entre formadora e professores no referido curso;
- Identificar as representações sobre a identidade do sujeito-formador e do sujeito-professor de Inglês de escolas públicas a partir de seus discursos e as implicações dessas representações para a relação entre formadora e professores;
- Analisar as representações acerca da Educação Continuada e compreender como o curso foi desenhado, sobretudo sua abordagem e seu material didático.

Nosso trabalho foi dividido em três capítulos e suas respectivas seções e subseções. No capítulo 1, apresentamos brevemente o aporte teórico no qual nos sustentamos para desenvolver as análises do nosso *corpus*, bem como os conceitos que são suportes para a

compreensão do nosso estudo. Posteriormente, no capítulo 2, abordamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, tais como os perfis de nossos participantes e as categorias de análise empregadas. Na sequência, no capítulo 3, apresentamos nossas análises, que serão divididas em quatro seções, seguidas de nossa conclusão e reflexão acerca da EC e das implicações advindas da relação entre formadora e professores, que podem contribuir para o desenvolvimento de outros cursos de formação continuada, assim como para futuras pesquisas nesse âmbito.

Por meio dos nossos gestos de interpretação do *corpus* no capítulo de análise, buscamos estabelecer como se dá a relação entre os participantes da EC a fim de colaborar para os estudos que envolvem tais programas. Logo, nossa pesquisa primeiramente apontará as categorias das quais nos utilizaremos para atingir os objetivos descritos anteriormente. Utilizaremos como suporte teórico os princípios e procedimentos da AD pecheutiana (PÊCHEUX, 2008, 2010, 2015; ORLANDI, 2015) e articulações de Foucault (1995, 2014) sobre poder e resistência, conforme abordado, a seguir, no capítulo 1.

Passemos, assim, à discussão teórica que orienta a presente proposta.

CAPÍTULO 1

Fundamentação teórica

Neste primeiro capítulo, objetivamos expor os conceitos teóricos nos quais este estudo está embasado e que sustentam a análise dos dizeres de professores de LI de escolas públicas e da professora formadora sobre a EC.

Nosso referencial teórico está ancorado nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso (doravante AD) advindos da teoria de Michel Pêcheux, que, segundo Orlandi (2015, p. 57), “não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”. Apoiamo-nos também no conceito de identidade do sujeito pós-moderno defendido por Hall (2006), como sendo um processo em constante transformação, e na noção de sujeito, com base na teoria psicanalítica de Jacques Lacan, como sendo descentrado e heterogêneo.

Apresentaremos a nossa compreensão sobre a sala de aula da EC como um espaço socialmente construído por professor e alunos e onde, a partir da relação entre os sujeitos, pode haver (des)encontros entre seus ocupantes (NOVELI, 1997).

Esclarecemos que não é nosso objetivo abordar aqui todos os conceitos arrolados em nossa análise do *corpus*, pois, a partir da AD, compreendemos que nossos gestos de interpretação desse *corpus* se constituirão em espiral, logo, outras noções poderão ser acionadas em nosso capítulo de análise.

O presente capítulo está dividido, assim, em oito subseções: primeiramente, na seção 1.1, apresentaremos o conceito de Educação Continuada no qual nos baseamos; na seção 1.2 discorreremos sobre os modelos de formação e suas implicações para nosso estudo; na seção 1.3 apresentaremos nosso conceito de sala de aula da EC a partir de Noveli (1997) e o conceito de relação com base em Reis (2011); na seção 1.4 apresentaremos e discorreremos acerca das relações de poder e resistência na sala de aula e suas implicações para a relação entre formador e professor na EC; na seção 1.5 abordaremos os conceitos advindos da teoria da Análise de Discurso à qual nos afiliamos; na seção 1.6 abordaremos o conceito de heterogeneidade enunciativa de Authier-Revuz (1990; 2004); na seção 1.7 trataremos dos conceitos de identidade, representação e identificação; e, finalmente, na seção 1.8 apontaremos os conceitos de deslocamento subjetivo e responsabilização.

1.1 A Educação Continuada

Os cursos chamados de Educação Continuada podem ser compreendidos como cursos oferecidos após a graduação ou durante o exercício do magistério, tanto para o professor iniciante quanto para o mais experiente (GATTI, 2008). Além disso, a EC pode ser

compreendida de forma heterogênea, pois ela propõe várias atividades, tais como participação em eventos, reuniões pedagógicas, conversas entre os profissionais que proporcionem trocas de experiência e reflexão de forma presencial ou à distância (GATTI, 2008).

Neste trabalho, entendemos por Educação Continuada o desenvolvimento de ações através de projetos ou programas de instituições públicas ou privadas destinadas a professores em serviço (REIS, 2018). O objetivo da EC é promover oportunidades para que os professores compartilhem suas experiências entre si, reflitam sobre sua prática e ampliem seu conhecimento linguístico e metodológico (SÓL, 2014).

De acordo com Gatti (2008), o surgimento da EC se deu devido à necessidade de encontrar soluções para os desafios enfrentados por gestores e professores frente às dificuldades no sistema de ensino e pela busca por *renovação*. A autora ainda afirma que o surgimento do interesse mundial por cursos de EC para professores é resultado de pressões do mundo do trabalho, cada vez mais informatizado, e da valorização do conhecimento.

Corroborando Gatti (2008), Gray e Block (2012)⁴ criticam esses processos de formação de professores de Língua Inglesa, por serem influenciados pela ideologia neoliberal, que busca a formação de capital humano para adequação às necessidades do mercado. Segundo os autores, esse processo é pautado na eficiência, que busca um padrão cada vez mais elevado no controle governamental de suas práticas e na prestação de contas, mostrando que alcançaram resultados através de testes e que atenderam os objetivos aos quais se propuseram ou que foram impostos.

De acordo com Fortes (2017, p. 36), tais noções baseadas no discurso neoliberal resultam em “padrões essencialmente controladores do comportamento de professores e alunos, reduzindo a docência à simples aplicação de técnicas que devem produzir resultados previsíveis”. Fortes (1997, p. 36) acrescenta que esse sistema ao qual o indivíduo é assujeitado compreende o sujeito como sendo uma empresa, pautado na dinâmica de *ações e resultados quantificáveis*, apagando sua criatividade e capacidade crítica.

Diferentemente dessa perspectiva, podemos citar o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG), coordenado pela Profa. Dra. Maralice de Souza Neves (FALE-UFMG). O Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras teve início no ano de 2011 e foi criado com o intuito de oferecer oportunidades de cursos de EC e inicial para professores em serviço,

⁴ Os autores baseiam-se na teoria da McDonaldização, de Ritzer, em sua obra intitulada *The McDonaldization of Society* (1993), sobre a dominância dos padrões da indústria *fast-food* sobre as práticas educacionais, pautada em quatro pilares: eficiência, quantificação, previsibilidade e controle.

graduandos em Letras e pós-graduandos em Estudos Linguísticos, mantendo o vínculo entre universidade e sociedade, potencializando e atualizando os objetivos da formação na universidade.

O programa é formado pelo projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), que, criado em 2002, antecede a criação do programa. Além do EDUCONLE, integram o programa os projetos UNISALE – Parceria Universidade-Escola e Continuação Colaborativa (conCol).⁵ Os projetos atendem a professores e alunos de seguimentos distintos, tais como ensino fundamental e médio, preferencialmente da rede pública.

A iniciativa, além de contribuir com a EC de professores de LI, destaca-se pela integração extensão-ensino-pesquisa, que gera pesquisas de mestrado e doutorado, além de publicações em livros e em artigos científicos. Um dos trabalhos desenvolvidos foi a pesquisa da Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól, que, em sua tese de doutorado, intitulada *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção* (2014), investigou professores de Inglês egressos do projeto de EC EDUCONLE e os efeitos do processo de (des)construção identitária desses professores após participarem do programa. Um dos resultados da referida pesquisa foi a criação do ConCol, oriundo da demanda dos próprios egressos.

Discutiremos a seguir sobre os modelos de EC e suas implicações para a formação de professores.

1.2 Os modelos de Educação Continuada

Marzari (2006) aborda os modelos de formação de professores, baseados nos estudos de Gómez (1992), denominados como modelo de racionalidade técnica e modelo de racionalidade prática.

O modelo de racionalidade técnica compreende uma formação que tem como objetivo formar “técnicos do ensino”, sem considerar a capacidade reflexiva dos professores nem a possibilidade levá-los a transformações em suas práticas. Além disso, esse modelo é norteado pelo ensino de técnicas que geralmente não se aplicam ao contexto de atuação dos

⁵ Educonle: <http://www.letras.ufmg.br/educconle/>; UNISALE – Parceria Universidade-Escola: <http://www.letras.ufmg.br/unisale/>; ConCol: www.letras.ufmg.br/concol.

docentes (MARZARI, 2006, p. 2). Gimenez e Furtoso (2008, p. 6) consideram esse modelo como fracassado e comentam que os cursos de Letras eram norteados por ele.

O outro modelo de formação, o da racionalidade prática, compreende o professor como um ser autônomo, capaz de refletir e tomar decisões acerca de sua prática. Esse modelo surge para se contrapor ao modelo da racionalidade técnica após várias críticas sobre seu viés instrumental (SCHÖN, 1983). Segundo Gimenez e Furtoso (2008, p. 6), o modelo baseado na racionalidade prática, além de promover e valorizar uma formação reflexiva, também articula conhecimentos teóricos e práticos.

Penny Ur (1997), em seu texto sobre a formação de professores, aborda a dicotomia entre *teacher training* e *teacher development*. A autora elaborou o Quadro 1 a seguir, que diferencia os dois modelos de formação.

Quadro 1 – Modelos de formação

TREINAMENTO	FORMAÇÃO
Imposto de “cima”	Iniciativa própria
Estrutura do curso predeterminada	Estrutura determinada de forma processual
Não baseado em experiência pessoal	Baseado em experiência profissional
Currículo determinado externamente	Currículo determinado pelos participantes
Avaliação externa	Autoavaliação
Insumo de “ <i>experts</i> ”	Insumo dos participantes
Aceitação passiva das informações	Construção pessoal do conhecimento
Cognitivo, cerebral	Cognitivo e afetivo, “ <i>whole person</i> ”
Isolado	Colaborativo
Destaque às habilidades profissionais	Destaque ao desenvolvimento pessoal
(Des)empoderamento do professor	Empoderamento do professor

Fonte: Ur (1997, [s.p.], tradução nossa).⁶

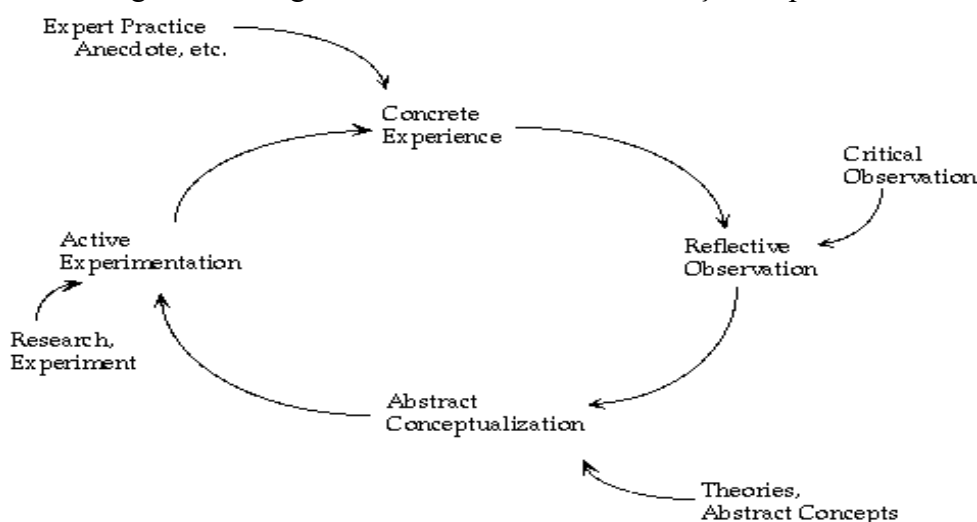
Podemos dizer que o “treinamento” se assemelha ao formato de formação baseado na “racionalidade técnica”, por ter como objetivo maior o treinamento do professor para o uso de técnicas preestabelecidas pela instituição. Por outro lado, a “formação” se aproxima do modelo da “racionalidade prática”, por levar em conta o conhecimento trazido pelo professor sobre sua prática, proporcionar momentos de reflexão e colaboração entre os professores e ser direcionada para o contexto de ensino dos docentes.

⁶ Quadro elaborado por Ur (1997) com base nos estudos de Bolitho (1986), Edge (1986), Freeman (1990), McGrath (1986), Tangalos (1991) e Underhill (1987).

Gimenez e Cristóvão (2004), ao abordarem a formação inicial de professores de LI, defendem que cursos de formação devem levar em consideração, em seu planejamento, o contexto de atuação dos professores. Para as autoras, dessa forma, o professor poderá vivenciar práticas pedagógicas que sejam consoantes com a realidade em que atua (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 91). Concordamos com as autoras e acreditamos que esse deve ser também um ponto relevante no contexto da EC.

Segundo Ur (1997), cursos de formação devem agregar a teoria e a prática, considerando as reflexões oriundas de pesquisas no âmbito da EC e suas contribuições para a formação de professores. Para sintetizar essa compreensão, Ur (1997) desenvolveu o diagrama a seguir:

Figura 1 – Diagrama sobre o modelo de formação de professores



Fonte: Ur (1997, [s.p.]).

O círculo central representa o processo de reflexão do professor reflexivo sobre sua prática. Os conhecimentos que são agregados ao seu processo de reflexão são advindos de pesquisadores e especialistas na área e, trazendo para o nosso contexto de pesquisa, podem contribuir também para esse processo as experiências do professor formador, assim como as experiências de outros professores em formação. É importante também considerar o papel do formador na condução do professor a um processo de reflexão sobre seu fazer docente. Dessa forma, faz-se necessário considerar que a relação entre formador e professor pode ser desencadeadora de deslocamentos subjetivos que podem resultar em melhorias na prática do professor em formação.

De acordo com Reis (2011), o professor, ao chegar à EC, busca soluções para os problemas, desafios e dificuldades enfrentados em sua sala de aula. Essa demanda por

respostas é muitas vezes transferida para o sujeito-formador. Conseqüentemente, o papel do formador é fundamental na orientação do professor de forma a conduzi-lo à sua própria busca por respostas para seus questionamentos, sem esperar que o formador forneça todas as receitas prontas de que necessita. Dessa forma, “cabe ao formador mobilizar o(s) sujeito(s) dessa relação, a ponto de fazer com que ele se separe da sua imagem (de formador) ideal e se responsabilize pelo trabalho em desenvolvimento” (REIS, 2011, p. 508). Assim sendo, cumprirá o seu papel em sala de aula. Vale ressaltar que esse movimento não acontece de forma instantânea, pois se dá via processos identificatórios entre formador e professor, a partir da relação ou reorganização desta em virtude de seus (des)encontros e resistências, com espaços para deslocamentos.

Nesta seção buscamos apresentar a dicotomia entre os modelos de formação de professores norteados pela concepção de treinamento e de formação. Na seção seguinte, abordaremos a noção de sala de aula da EC e as relações estabelecidas nesse espaço.

1.3 A sala de aula da Educação Continuada e a relação entre formador e professores

Adotamos em nossa pesquisa a noção de sala de aula definida por Noveli (1997) como espaço físico e social com suas especificidades voltadas para a relação estabelecida entre seus ocupantes – professor e alunos. Desse modo, é a relação entre os sujeitos e as atividades desenvolvidas nesse espaço que a constitui como sala de aula, e não apenas seu lugar físico, historicamente localizado dentro da escola (NOVELI, 1997).

Noveli (1997) discorre sobre a definição da palavra “escola”, derivada do grego, como *lugar do ócio*. Segundo o autor, os gregos antigos entendiam que a falta de “ocupação” promovia tempo e espaço para o conhecimento e sua busca, criando possibilidades para o cio, ou seja, para a reprodução da vida. Noveli (1997, p. 45) então se questiona: “Ora, por que tanta conversa sobre a vida se a sala de aula às vezes é de matar?”, e complementa dizendo que a sala de aula é também lugar de morte por abrigar vidas que, quando distintas, *correm perigo*.

Para Noveli (1997), a sala de aula pode ser também o lugar do (des)encontro entre seus ocupantes, professor e aluno, e é em virtude de seus posicionamentos distintos que o elo que os relaciona é constituído. De acordo ainda com o autor, o reconhecimento dessa diferença é que afirma o outro, ou seja, a alteridade. Sobre essa diferença, Noveli (1997, p. 45-46) comenta que ela

encontra-se na gênese do próprio eu marcado, desde esse momento, pelo que o nega e contradiz. Isso viabiliza ao eu a identificação da contradição da alteridade, posto

que, se a diferença fosse plena, nenhum reconhecimento teria lugar. Ao mesmo tempo, a identificação também não é absoluta, pois um desapareceria no outro. Portanto, o eu já é um outro e este já é um eu (NOVELI, 1997, p. 45-46).

Noveli (1997, p. 47) chega a afirmar que “a sala de aula é a relação entre o professor e o aluno” e, por se tratar de uma relação entre diferentes ocupantes, também se torna lugar de conflito, contradição, assim como de identificação e negação. Talvez por esse motivo, por ser um lugar de encontro entre humanos, na sala de aula haja desencontros.

Compreendemos, então, que o contexto da EC é o lugar onde desentendimentos, confrontos e conflitos estão presentes, como em toda sala de aula (BOLOGNINI, 2007; NOVELI, 1997).

Em nosso estudo, adotamos a noção de *relação* contida e/ou preestabelecida na AÇÃO de estar com outro, necessariamente a partir do contato entre formador e professor, capaz de deixar aí marcas em suas subjetividades (REIS, 2011). Nas palavras da autora:

Relação significa estar em contato com outro, mas, ao mesmo tempo, estar em contato com a marca que esse outro deixa no próprio sujeito, como o ato de tatuar. Desse modo, relação tem a ver com o outro à sua volta, mas também (e principalmente) com o Outro (o inconsciente) que singulariza cada sujeito. Nesses termos, considero relação como uma AÇÃO; como um movimento frente à experiência decorrente do enfrentamento com o outro (REIS, 2011, p. 507).

Sendo assim, compreendemos que a relação entre formador e professor na EC, como dito anteriormente, é capaz de promover momentos de (des)identificação entre esses sujeitos ao se relacionarem nesse contexto. É a identificação entre os sujeitos que estabelecerá ou não o laço capaz de mobilizá-los (REIS, 2011).

Em nossa investigação, entendemos que na sala de aula da EC há também uma relação de poder e resistência estabelecida entre formador e professor. Discorreremos, a seguir, sobre essa noção, tão cara para nosso estudo.

1.4 As relações de poder e resistência

Foucault (1981 *apud* DOSSE, 2001, p. 233) define a relação de poder da seguinte forma: “quando digo poder não se trata de detectar uma instância que estenda a sua rede de maneira fatal, uma rede cerrada sobre os indivíduos. O poder é uma relação, não é uma coisa”.

Pensando no contexto da EC, o formador é tido como o detentor do saber pela autoridade que lhe é legitimada por uma instituição de ensino. Em contrapartida, ao professor, que assume o lugar de aluno nesse contexto, cabe a submissão ao exercício do poder do

formador. Nos termos de Foucault (2013), tal exercício é dotado do saber-fazer e de mecanismos de controle, como a avaliação, ou exame.

Sobre a definição de saber, de acordo com Foucault (2013, p. 220):

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.

Portanto, em um curso de formação para professores de Língua Inglesa, o saber do mestre pode ser entendido como seu conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de LI, através de sua formação acadêmica e pela forma como se posiciona discursivamente enquanto formador qualificado para essa função. Tal conhecimento/saber já estabelece uma relação de poder, pois “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Contudo, o poder-saber do mestre não é exercido como uma “apropriação”, mas através de estratégias, manobras e relações de tensão, sempre em funcionamento. Ainda para Foucault (2014, p. 30), esse poder é mais “exercido” do que “possuído” pelo que domina, ele é “o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados”.

Sendo assim, concluímos que o poder não é uma “propriedade” do mestre, ou seja, ocupar o lugar de formador não garante o controle total do poder sobre os alunos/professores. Para que o poder possa ser “exercido”, o formador precisa se posicionar como tal e fazer uso de estratégias, como citado anteriormente, de mecanismos de controle que podem ser avaliações ou até mesmo o estabelecimento da regra de quem deve falar e quando se deve falar em sala de aula.

Entretanto, para Foucault (2014), o poder pode ser “reconduzido”, ou seja, ao lutarem contra esse poder, os alunos/professores podem passar a exercê-lo também. Por conseguinte, as relações de força

não são unívocas; definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um seus *riscos de conflito*, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças. A derrubada desses “micropoderes” não obedece, portanto a lei do tudo ou nada; ele não é adquirido de uma vez por todas por um novo controle dos aparelhos nem por um novo funcionamento ou uma destruição das instituições; em compensação nenhum de seus episódios localizados pode ser

inscrito na história senão pelos efeitos por ele induzidos em toda a rede em que se encontra (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Dessa forma, de acordo com Foucault (2014), as relações de poder são móveis, instáveis e transitórias. Trazendo essa noção para o nosso contexto de pesquisa, o poder não é “adquirido” por formador ou professores. O que acontece é uma “inversão transitória da relação de forças” como consequência da derrubada dos “micropoderes” (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Sendo assim, considerando a noção de poder e resistência segundo Foucault (2014), podemos afirmar que a sala de aula da EC é também um lugar de conflitos e desencontros (NOVELI, 1997; REIS, 2011). Entretanto, entendemos que a partir dessa relação conflituosa e de (des)encontros entre formador e professor na EC é possível que haja um processo de (re)definição de identidades que possa conduzir esses sujeitos a deslocamentos subjetivos. Com isso, faz-se necessário investigar as implicações dos conflitos advindos da relação entre formador e professor na EC.

De acordo com Tirado e Gálvez (2007),⁷ a Psicologia Social tem definido o termo “conflito” a partir de uma noção positiva do termo. Os autores citam os trabalhos de Doise e Moscovici, que, por meio de suas pesquisas, verificaram que momentos de conflitos vivenciados pelo grupo que pesquisavam o levaram a uma melhor qualidade de tomada de decisão. Ainda de acordo com Tirado e Gálvez (2007, [s.p.]), “o conflito propicia uma gama maior de julgamentos e opiniões, aumenta as probabilidades de encontrar novos argumentos e, também, soluções válidas que não foram contempladas no início da discussão”.⁸ De forma resumida, os autores apresentam as características principais dessa noção de conflito:

1. Conflito não é realmente um problema, mas uma oportunidade. Fortalece a mudança e é uma oportunidade para transformar um estado de coisas.
2. O conflito deve ser analisado e compreendido dentro do contexto e da situação em que é produzido, tem um caráter eminentemente contextual e situacional. Da mesma forma, pode-se concluir que é uma construção social. É formado graças a padrões culturais que lhe conferem o significado que terá nas situações em que é produzido e é continuamente definido e redefinido pelos agentes envolvidos em sua dinâmica.
3. Pelo que foi exposto, pode-se deduzir que o conflito é uma situação complexa [...].
4. O conflito tem uma importante dimensão discursiva (TIRADO; GÁLVEZ, 2007, [s.p.], tradução nossa).⁹

⁷ Por se tratar de uma versão eletrônica, não foi possível informar o número da página.

⁸ No original: “*Conflict provides a greater range of judgments and opinions, increases the probabilities of finding new arguments and also, valid solutions that were not contemplated at the beginning of the discussion*”.

⁹ No original: “*1. Conflict is not really a problem, but rather an opportunity. It strengthens change and is an opportunity to transform a state of affairs. 2. Conflict must be analyzed and understood within the context of the situation in which it is produced, it has an imminently contextual and situational character. Likewise, it may be concluded that it is a social construction. It is formed thanks to set cultural patterns that give it the meaning that it will have in the situations in which it is produced and is continually defined and redefined by the agents*

Sendo assim, a partir dos pontos sintetizados pelos autores, é possível dizer que as situações de conflito na relação entre formadora e professores na EC podem ser consideradas como oportunidades de reinvenção desses sujeitos. A análise das situações de conflito precisa ser feita levando-se em consideração suas condições de produção, ou seja, o contexto da EC e o lugar que cada sujeito – formador e professor – ocupa nesse espaço.

Além disso, faz-se necessário considerar que o modo como cada um desses sujeitos se posiciona discursivamente frente à situação de conflito pode (re)definir toda a sua dinâmica. Dessa forma, reconhecemos a complexidade de uma situação de conflito e sua dimensão discursiva (TIRADO; GÁLVEZ, 2007). Ao mesmo tempo, concordamos com Tirado e Gálvez (2007, [s.p.]), ao afirmarem que “todo conflito é um processo”. Na seção seguinte, abordaremos os conceitos advindos da teoria da AD à qual nos afiliamos neste estudo.

1.5 A Análise de Discurso

Valendo-nos do caráter interdisciplinar característico da área da Linguística Aplicada (LA), nosso estudo está afiliado a princípios teórico-metodológicos da AD de linha pecheutiana. A AD surgiu nos anos 1960 e é considerada uma disciplina de entremeio por sua articulação com a Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise, tendo como fundador Michel Pêcheux, filósofo francês.

Pêcheux (2008, 2010) buscou refletir sobre o funcionamento do discurso, suas condições de produção e os sentidos que são produzidos através dele. Segundo Teixeira (2005), a obra de Michel Pêcheux divide-se em três épocas:

a primeira centrada na *exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural* (1993, p. 311); a segunda, voltada para o *entrelaçamento desigual* dos processos discursivos (ibid., p. 313) e a terceira, interessada em fazer emergir novos procedimentos de análise a partir da consideração da heterogeneidade/equivocidade do sujeito e do sentido (TEIXEIRA, 2005, p. 16).

Em nosso estudo, é na terceira época de Pêcheux¹⁰ que mais nos apoiamos, por ser a partir dela que o autor, ao fazer uma revisão teórico-metodológica, aproximou-se das teorias de Foucault, Bakhtin e De Certeau. Segundo Gregolin (2006, p. 47), essa revisão:

leva à análise do *real da língua* e do *real da história*, integrados na produção “em espiral” de reconfigurações do *corpus*. São explicitadas, nos textos posteriores a

implicated in its dynamic. 3.From the aforementioned it can be deduced that conflict is a complex situation (...). 4.Conflict has an important discursive dimension”.

¹⁰ Para detalhamento das três fases, consultar Pêcheux (2010).

1978, a tematização da *heterogeneidade*, a ideia da *alteridade* (“presença do discurso do outro como discurso de um outro e/ou discurso do Outro”), as relações entre *intradiscurso* e *interdiscurso* (no “fio do discurso”, vestígios da memória discursiva), etc.

Na terceira fase da teoria da AD, Pêcheux incorpora conceitos advindos da teoria da heterogeneidade enunciativa e a ideia de alteridade de Authier-Revuz, bem como a noção de sujeito baseada na teoria psicanalítica de Lacan. O sujeito é entendido como clivado, cindido e estruturado a partir da linguagem.

Do campo da Linguística é trazida para a AD a noção de que a linguagem não é transparente nem unívoca, “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2015, p. 20). Dessa forma, a AD busca estudar o discurso como prática de linguagem.

De acordo com Orlandi (2015, p. 13), na AD a linguagem é concebida como “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. A “mediação”, nesse caso, é o próprio discurso, que possibilita ou não a mudança do homem e de sua realidade. A língua para esse campo não é compreendida como um sistema abstrato, mas em suas formas de significar e em sua relação com os sujeitos e as situações em que produzem seus dizeres (ORLANDI, 2015, p. 13-14).

A relação entre língua e ideologia também é relevante para a compreensão do funcionamento do discurso. Baseando-se na teoria de Pêcheux (1975), Orlandi (2015, p. 15) afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Na AD, a língua é compreendida não apenas como uma estrutura, mas também como um acontecimento, pois se considera a produção de sentidos no/pelo discurso. Pêcheux (2008), em sua obra *Discurso: estrutura ou acontecimento*, criticou as abordagens estruturalistas, que se apoiavam apenas na “estrutura” da língua, pois “tomavam o partido de descrever os arranjos textuais e discursivos na sua intrincação material e, paradoxalmente, colocavam assim em suspenso a produção de interpretação [...] em proveito de uma pura descrição” (PÊCHEUX, 2008, p. 44).

A noção de língua como acontecimento aponta para a compreensão de que, para interpretarmos um discurso, é preciso levar em consideração as suas condições de produção. Dentro dessa noção estão os aspectos relacionados com a história, que “tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos)” (ORLANDI, 2015, p. 18), e com a Psicanálise, que traz a noção de sujeito de linguagem, que “é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam.

Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 18).

De acordo com Pêcheux (2008), é preciso analisar o discurso além de sua estrutura, ou seja, analisar a opacidade da linguagem, desestabilizando a regularidade dos sentidos, e dar lugar a outras possibilidades de interpretação. Segundo o autor, toda descrição de um enunciado “está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Sendo assim, o trabalho do analista de discurso, de acordo com essa vertente, deve levar em consideração a noção de língua como estrutura e acontecimento, compreendendo que “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Segundo Pêcheux (2008), a noção de discurso como acontecimento também aponta para os equívocos da linguagem, por sua relação com as condições de produção do discurso, com o sujeito, sua história, ideologia e memória.

Sobre o papel da memória, abordaremos o conceito de memória discursiva, que, segundo Pêcheux (2015, p. 44), “deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Dito de outro modo, o autor se refere à memória construída pela história e pelas práticas sociais nas quais o sujeito está inserido. Pêcheux ainda complementa que a memória discursiva seria o que,

face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2015, p. 46).

A partir dessa noção, entendemos o papel da memória na construção dos efeitos de sentido produzidos no/pelo discurso, que, de acordo com Orlandi (2015), retoma um “já-dito” e deve ser considerado no processo de interpretação dos enunciados. Orlandi (2015) ressalta que o conceito de memória trazido para o discurso, ou seja, a memória discursiva é também denominada como interdiscurso, e “este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” e “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Sendo assim, podemos considerar que os discursos produzidos pelo formador e pelos professores na EC são perpassados por já-ditos acerca da formação de professores e da identidade do formador e do professor de LI de escolas públicas. Esses já-ditos são acionados na/pela memória discursiva construída historicamente e produzem efeitos de sentido de acordo com o lugar social ocupado por cada sujeito, formador e professor. Dito de outro modo, os dizeres do sujeito-formador sobre a identidade do professor de Inglês de escolas públicas produzem efeitos de sentido distintos dos dizeres dos professores acerca de sua identidade, devido ao lugar social que cada um deles ocupa.

Segundo Orlandi (2015), a memória é afetada pelo esquecimento, pois o sujeito não tem controle do seu dizer. Pêcheux (1975) aponta dois tipos de esquecimentos, o número um é da instância do inconsciente. Esse esquecimento é também nomeado como “esquecimento ideológico”, pois deriva “do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 33). Em virtude desse esquecimento, o sujeito acredita ser a origem de seu dizer. O esquecimento número dois é da ordem da enunciação e de natureza semiconsciente. Por causa desse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de que tudo que diz não pode ser dito de outra maneira, e por isso seu interlocutor entenderá exatamente o que quer dizer. O sujeito não se dá conta de que não é possível controlar os efeitos de sentido que poderão ser mobilizados a partir de seu dizer (ORLANDI, 2015, p. 33).

Para a AD, o dizer significa de acordo com sua condição de produção,¹¹ com o que é acessado pela memória e com a formação discursiva (FD) governada por uma formação ideológica em que seu discurso é construído (ORLANDI, 2015; MUSSALIM, 2000). Entretanto, de acordo com Mussalim (2000), não é possível estabelecer um limite entre uma FD e outra, pois esta se inscreve num espaço de *lutas ideológicas*:

Como uma FD é um dos componentes de uma formação ideológica específica, o fechamento, o limite que define uma formação discursiva é instável, pois ela se inscreve em um espaço de embates, de lutas ideológicas. Assim, uma FD não consiste em um limite traçado de maneira definitiva; uma FD se inscreve entre diversas formações discursivas, e a fronteira entre elas se desloca em função dos embates da luta ideológica, sendo esses embates recuperáveis no interior mesmo de cada uma das FDs em relação (MUSSALIM, 2000, p. 125).

De acordo com Orlandi (2015, p. 42), as formações discursivas podem ser consideradas “regionalizações do interdiscurso”. Dessa forma, a produção de sentido está atrelada nas/pelas formações discursivas. As formações discursivas não são homogêneas e

¹¹ A definição do termo “condição de produção” dos discursos será apresentado de forma detalhada no capítulo de metodologia.

estáticas. Elas são constituídas de forma heterogênea, em meio a contradições, e se reconfiguram continuamente (ORLANDI, 2015).

De acordo com nosso contexto de pesquisa, a noção de EC que formador e professor trazem consigo para esse espaço pode contribuir ou não para o processo de formação dos professores. Apoiando-nos no conceito de formações discursivas, entendemos que a compreensão da EC como “treinamento, reciclagem de professores” ou como “processo reflexivo de formação” pode estar inscrita em discursividades distintas. Entretanto, conforme menciona Mussalim (2000), não há um limite entre uma FD e outra, por estarem inseridas em um espaço de lutas ideológicas. Sendo assim, o conceito de EC pode oscilar e se contradizer nos discursos de nossos enunciadores, ora sendo concebida como “treinamento ou reciclagem”, ora como “processo de formação”.

Vejam os a seguir o excerto da narrativa escrita da professora Teresa, participante de nossa pesquisa, e a sua concepção de EC, que nos indica a FD na qual ela se inscreve via discurso:

Acho que um curso de formação, nos moldes como este foi realizado, precisa ter **algum reforço de tempos em tempos**. Não faz sentido concentrar tantos esforços e depois não haver uma **reciclagem**. (Narrativa escrita – Professora Teresa)

A partir do dizer de Teresa “não faz sentido concentrar tantos esforços e depois não haver uma reciclagem”, podemos apreender a noção de EC como “reciclagem”. De acordo com Marin (1995, p. 13), o termo “reciclagem” “sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação”. Segundo a autora, cursos de “reciclagem” são ofertados de forma rápida, descontextualizada e superficial (MARIN, 1995, p. 14).

Desse modo, podemos dizer que o termo “reciclagem” para formação de professores foi historicamente construído, como apontado por Marin (1995), e reverbera na memória discursiva de Teresa como um já-dito sobre a formação de professores. Ao enunciar “Acho que um curso de formação, nos moldes como este foi realizado, precisa ter algum reforço de tempos em tempos”, inferimos que o sujeito-professor se inscreve em uma FD que é parte de sua formação ideológica sobre o que deva ser a EC.

Segundo Orlandi (2015, p. 41), a FD é “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Com isso, podemos dizer que, ao enunciar, Teresa se

posiciona discursivamente a partir da posição de professora em formação e participante de uma pesquisa acadêmica.

Dando continuidade aos conceitos da AD que são adotados em nosso estudo, apresentamos o conceito de metáfora, por ser um elemento que também pode ser observado pelo analista. Segundo Mussalim (2000), a teoria de Pêcheux (1975) aborda esse efeito como uma transferência de sentido de uma palavra, expressão ou proposição para outra. Em uma análise, seria, por exemplo, o mesmo que identificar, de acordo com uma formação discursiva, a possibilidade de substituição de uma palavra por outra e seu efeito de sentido advindo dessa substituição. Portanto, os sentidos das palavras podem variar de acordo com a ideologia e com a formação discursiva em que está inserida.

Retomando o termo “reciclagem”, podemos dizer que este significa de forma diferente dependendo das condições de produção e da formação discursiva à qual é referido. Por exemplo, em nosso contexto de pesquisa, o vocábulo “reciclagem” está relacionado a uma noção de formação de professores. Já o mesmo termo usado por biólogos em uma indústria significa de outro modo, nesse caso, tendo relação com a recuperação da parte reutilizável de objetos.

Nesta subseção apresentamos alguns conceitos advindos da AD. Outros conceitos serão abordados de forma mais detalhada no capítulo 2 deste estudo. Discorreremos, a seguir, sobre os conceitos desenvolvidos por Authier-Revuz e que adotamos em nosso estudo.

1.6 A heterogeneidade enunciativa

Segundo Teixeira (2005, p. 166), Pêcheux e Authier-Revuz se conheceram no final dos anos 1970 no Centre d'Études et de Recherches Marxistes (CERM). Somente a partir dos anos 1980 Pêcheux reformula sua noção de sujeito pelo “triplo registro do imaginário, do simbólico e do real” (TEIXEIRA, 2005, p. 168).

De acordo com Teixeira (2005, p. 168), Pêcheux, a partir da teoria das heterogeneidades de Authier-Revuz, passa a evidenciar as rupturas no discurso como evidência da presença do outro. A teoria pecheutiana também trouxe sua contribuição para os estudos de Authier-Revuz, que incorporou o conceito de interdiscurso à sua teoria das não coincidências constitutivas do discurso com ele mesmo (TEIXEIRA, 2005, p. 168).

Segundo Teixeira (2005, p. 169, grifos nossos):

Authier-Revuz trabalha sobre o que é *marcado, diretamente observável* [...]. Sua análise não se atém naquilo que, sendo linguístico, não está, no entanto,

linguisticamente presente no discurso: ironia, discurso indireto livre, jogo de palavras, etc. Por outro lado, Pêcheux se atém ao que *não é necessariamente marcado*. Basta lembrar a análise que o autor faz do enunciado “On a gagné” ([1983b] 1990, p. 19-29).

Essa seria, então, a diferença entre as teorias de Authier-Revuz e Michel Pêcheux, de acordo com Teixeira (2005). Authier-Revuz se ocupa daquilo que é linguístico, marcado e observável no enunciado, enquanto Pêcheux trabalha sua interpretação pautada na ausência (TEIXEIRA, 2005). Consideramos, em nosso estudo, que ambas as teorias trazem contribuições para análise dos enunciados de nosso *corpus* de pesquisa.

Authier-Revuz, em seu estudo, aborda os conceitos de *heterogeneidade enunciativa* de dois tipos, a *constitutiva* do sujeito e a *mostrada* no/pelo discurso (podendo ser marcada e não marcada).¹²

De acordo com a autora, a *heterogeneidade constitutiva* do sujeito e de seu discurso é apoiada no conceito de interdiscurso e dialogismo de Bakhtin e na noção de sujeito definida por Freud e em sua releitura por Lacan. Segundo Authier-Revuz (1990), as palavras são sempre “as palavras dos outros”. Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26-27).

A autora define a *heterogeneidade mostrada* como “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). A heterogeneidade mostrada apresenta suas formas: marcadas e não marcadas.

Conforme apresenta Authier-Revuz (1990, p. 32), a heterogeneidade constitutiva se refere “aos processos reais de constituição de um discurso”, e a heterogeneidade mostrada, aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição”. A autora distingue os dois tipos de heterogeneidades, sendo a heterogeneidade constitutiva uma “exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, *não localizável e não representável* no discurso que constitui, aquela do *Outro do* discurso – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32, grifos da autora).

Já a heterogeneidade mostrada, segundo Authier-Revuz, é:

a *representação*, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o *um* – sujeito, discurso – *se delimita na pluralidade dos*

¹² Apresentaremos no capítulo 2, que aborda a nossa metodologia de pesquisa, os conceitos da teoria da heterogeneidade constitutiva *do* discurso e mostrada *no* discurso de Authier-Revuz (2004) e as categorias de análise desenvolvidas pela autora e sintetizadas em um quadro teórico por Carvalho (2015).

outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32, grifos da autora).

Dessa forma, a autora apresenta a distinção das duas noções, mas não a separação delas, pois as considera “articuláveis e até mesmo, necessariamente, solidárias” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.33).

A seguir, apresentaremos os conceitos de identidade e identificação a partir de algumas teorias que dialogam com o nosso estudo.

1.7 Identidade, representação e identificação

Adotamos em nosso estudo a noção de identidade do sujeito pós-moderno, que, de acordo com Hall (2006), é inacabada, instável e está em processo constante transformação (CORACINI, 2000; 2003; 2015).

Segundo Coracini (2000), a visão pós-moderna do sujeito, que acarretou o descentramento do sujeito cartesiano, foi provocada pela noção de sujeito cindido perpassado pelo inconsciente, advinda da Psicanálise, que definiu sua singularidade e sua característica social.

Hall (2006) explica que, de acordo com a teoria de Freud, a subjetividade é o resultado de processos “psíquicos inconscientes” e que, por se tratar de um processo, a identidade “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada” (HALL, 2006, p. 37-38).

A teoria do inconsciente de Freud e os estudos psicanalíticos de Lacan, a partir da teoria freudiana, contribuíram para a compreensão de que o sujeito é formado a partir de sua relação com os outros. Segundo Hall (2006), na etapa denominada por Lacan de “fase do espelho”, o espelho pode ser compreendido de forma literal ou figurativa, ou seja, a criança, ao ver sua imagem refletida no “espelho”, que pode ser também “o olhar do outro”, imagina-se como uma “pessoa inteira”. Tal visão ou imaginação, de acordo com Freud, nada mais é do que uma fantasia que representa “o imaginário”, ou a representação que a criança passa a ter de si (HALL, 2006).

De acordo com Coracini (2015, p. 141):

a metáfora do espelho não se aplica apenas à imagem do corpo como um todo, mas à identidade do sujeito, que se julga inteiro, iludindo-se, a cada momento, de que tais ou tais traços, tais ou tais valores o constituem definitivamente, ainda que a eles outros traços, outros valores venham metonimicamente se somar.

Em meio a essa ilusão de completude, o sujeito passa a construir em seu imaginário representações de si, que inclusive podem se fixar, transformando-se em estereótipos (CORACINI, 2015).

As representações, por sua vez, são construídas não apenas das experiências pessoais, mas também das experiências dos outros, “daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos” (CORACINI 2003, p. 219). Coracini (2007, p. 17) afirma que:

nos vemos inevitavelmente pelo olhar do outro, que a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, construindo, no nosso imaginário, a verdade sobre nós mesmos, verdade com a qual nos identificamos e que assumimos como se não fosse transitória.

Trazendo a noção de identidade para o contexto de nossa pesquisa, concordamos com Coracini (2007, p. 22), que nos aponta que “a identidade dos sujeitos professor e aluno é construída pelo imaginário social que, ao mesmo tempo em que se constroem as autoimagens de um e de outro, é por ela construído”. Sendo assim, a imagem do professor é construída por imagens, ou representações imaginárias. De acordo com Orlandi (2015, p. 40), o imaginário “não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. Dessa forma, a imagem do professor é construída por meio da relação entre o simbólico e o político. Pêcheux e Fuchs (2010), na obra *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*, reformulam a noção de imaginário a partir da teoria da Psicanálise de Lacan em relação a seu conceito com o real.

De acordo com Neves (2002, p. 89):

Portanto, as representações passam a corresponder predominantemente ao registro imaginário do *eu (ego)* do dizer. Assim, o que constitui a realidade para o sujeito, o representável, corresponde às propriedades atribuídas aos objetos, às relações de semelhança e dessemelhança; organizados em classes, localizados em um espaço e em um tempo. O âmbito de ligação dos objetos é o imaginário.

Neves (2002, p. 90) ressalta que a língua também precisa ser incluída na noção de imaginário, uma vez que é por meio da nomeação dos objetos que “dois sujeitos ao mesmo tempo concordam em reconhecer o mesmo objeto”. Dessa forma, é por meio da relação entre real, simbólico e imaginário que o sentido é produzido, ou seja, “o vínculo entre o real e o imaginário é representado via identificação *simbólica*” (NEVES, 2002, p. 90).

Freud (1976), em sua obra *A psicologia de grupo e análise do ego*, define o conceito de identificação como sendo “a mais remota expressão de um laço emocional com

outra pessoa” (FREUD, 1976, [s.p.]).¹³ Entretanto, de acordo com o autor, a identificação “é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém” (FREUD, 1976, [s.p.]). Desse modo, podemos dizer que, na EC, a identificação ou o laço estabelecido na relação entre os sujeitos, formadora e professores, ao mesmo tempo pode aproximá-los ou afastá-los.

Coracini (2000) explica que o termo “identificação” é, portanto, mais apropriado do que o termo “identidade”, uma vez que o que nos é acessível via discurso são apenas “momentos de identificação dos sujeitos com outros sujeitos” (CORACINI 2000, p. 150).

Em um curso de EC, professor e formador estabelecem uma relação que nem sempre é isenta de conflitos. Esse contato entre os sujeitos desencadeia “momentos de (des)identificação” entre formador e professor, deixando marcas em suas subjetividades (REIS, 2011). Esse processo se dá pois, de acordo com Coracini (2000, p. 147), “a subjetividade se constrói no e pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos”.

Segundo Eckert-Hoff (2003, p. 288), a identificação é:

um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si. A identificação não se processa apenas no âmbito das relações intersubjetivas (uma pessoa X transformando-se por identificação em Y).

Dessa forma, a identificação é compreendida como um processo complexo e em transformação (ECKERT-HOFF, 2003; HALL, 2006). Com isso, retomando Coracini (2000, p. 26), o que é possível de ser verificado via discurso são “momentos de identificação” de um sujeito com outro. Eckert-Hoff (2003), ao discorrer sobre *alteridade discursiva e processos de identificação*, aponta que “o dizer do sujeito não é jamais visível em desvio, mas sempre tomado em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 287). Assim sendo, é via discurso de nossos participantes que poderemos verificar esse movimento de (des)identificações entre eles, na EC.

A partir dos conceitos apresentados anteriormente e entendendo que a identidade do professor é constituída por uma multiplicidade de vozes (CORACINI, 2003), acreditamos que o processo de formação de professores seja também um processo de construção identitária, pois é a partir da relação entre formadora e professores, mesmo em meio a conflitos e resistências, que esses sujeitos podem ser conduzidos a deslocamentos subjetivos que podem resultar em uma responsabilização pelo fazer docente. Para isso, apresentaremos

¹³ O número da página dessa obra foi omitido por se tratar de uma versão *on-line*.

os conceitos de deslocamentos subjetivos e de responsabilização nos quais nos baseamos neste estudo.

1.8 Deslocamentos subjetivos e responsabilização

Entendemos por deslocamentos subjetivos o processo de movimentos que o sujeito experimenta ao se reorganizar em sua subjetividade, na sua prática e na relação com o outro, responsabilizando-se por suas ações e em seu posicionamento enunciativo (REIS, 2016). No entanto, como afirma Neves (2008), os professores não passam por *mudanças irreversíveis*, mas sim por movimentos que deslocam as representações que tinham anteriormente e as reorganizam de outra forma. De acordo com Sól (2014, p. 25), o deslocamento subjetivo pode não ser percebido rapidamente, podendo ser elaborado, *a posteriori*, de acordo com o tempo de cada sujeito.

Sabemos que a imagem do fracasso do ensino de LI nas escolas públicas é muito conhecida e debatida pela mídia e em pesquisas acadêmicas. Borges (2004) aponta que os problemas são vários, como a falta de material (como livros) para professores e alunos, equipamentos que possam auxiliar o professor e falta de formação docente. O autor ainda comenta que o desempenho dos alunos na LI não tem tanta importância para eles, por se tratar de uma disciplina que não reprova o estudante no final do ano (BORGES, 2004, p. 38-39).

Cox e Assis-Peterson (2008) relatam outro problema, que é o cumprimento da carga horária do professor de Inglês por “professores postiços”, que seriam, por exemplo, um professor que tem formação em Português e assume as aulas de LI na falta de um professor de Inglês apto para lecionar (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 47). Essa também é uma situação que compromete a qualidade do ensino e reforça a imagem de desprestígio e importância da disciplina, pois dessa forma é entendido que professores de “quaisquer disciplinas” podem assumir a função do professor de inglês.

Os momentos de troca de experiências entre professores de LI de escolas públicas na EC, muitas vezes, podem resultar em desabafos e reclamações sobre alunos e pais, condições precárias de trabalho, falta de valorização salarial, falta de recursos didáticos e descompromisso do governo com a educação. Apesar de se tratar de problemas e dificuldades reais, pode resultar apenas na procura por culpados, ou, de acordo com Leffa (2011), na criação de bodes expiatórios. Nas palavras do autor, “põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados” (LEFFA, 2011, p. 16).

Buscar por culpados pelo fracasso pode ser uma estratégia para encobrir a própria responsabilidade, o que resultará em um duplo insucesso (LEFFA, 2011). Do contrário, quando professores se reúnem para trocar experiências positivas e de superação de dificuldades, compartilhando conhecimentos que os ajudam a superar os problemas, o insucesso pode ser revertido. Leffa (2011, p. 18) nos conta que:

Uma pessoa que vence os próprios desafios, às vezes até maiores do que os nossos, usando empenho e criatividade, e que nos surpreende com sua história autêntica, contada com sinceridade e sem culpar ninguém, há de ser muito mais agradável de ouvir do que escutar uma pessoa lamurienta com sua lenga-lenga de desgraças e insucessos.

Segundo Reis (2018, p. 363), na EC, “o professor pode ter a oportunidade de descobrir-se na posição de responsabilização e, assim, ser impelido a assumir sua posição de professor de LI em todas as suas implicações”. Reis (2011) articula o termo responsabilização (MRECH, 2005; JONAS, 2016) e formação de professores, defendendo que tal termo se refere à capacidade desenvolvida pelo professor de se tornar responsável pelo seu fazer, assumindo, refletindo e questionando a própria prática, a despeito de legítimas limitações. De acordo com a autora, o sentimento de isolamento e angústia pode fazer com que o sujeito-professor busque por um projeto de EC.

Assim, o professor busca na EC encontrar soluções para os problemas que enfrenta em sua prática e pode direcionar sua expectativa ao sujeito-formador (REIS, 2011). Desse modo, o formador exerce o importante papel de contribuir com o professor em formação, conduzindo-o para a responsabilização e para o processo de elaboração de respostas às suas angústias e inquietações, sem esperar que esse trabalho seja feito pelo sujeito-formador (REIS, 2011).

Partindo do referencial teórico apresentado, buscaremos ancorar nossa pesquisa, podendo nos valer de outras fontes que dialoguem com as teorias mencionadas e que possibilitem um maior aprofundamento na análise e na compreensão dos dados.

A seguir, apresentaremos nossa metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 2

Metodologia de pesquisa

Conforme apresentado na Introdução de nossa pesquisa, buscamos investigar e propor reflexões acerca da natureza e das implicações da relação estabelecida entre formadora e professores em um curso de formação continuada em Língua Inglesa. Dessa forma, nosso objetivo não é apontar soluções para situações de conflito que possam ter surgido durante a EC, mas sim compreender como formadora e professores constituem seus posicionamentos discursivos e subjetivos colocando em cena resistências e deslocamentos ao se relacionarem nesse contexto de formação. Interessa-nos, então, compreender as implicações dessa relação, que, mesmo em meio a conflitos, foi desencadeadora de deslocamentos subjetivos e identitários.

A metodologia do estudo aqui proposta é de base qualitativa interpretativista, ancorada nos princípios e procedimentos da teoria da Análise de Discurso advindos dos estudos de Michel Pêcheux (2008; 2010; 2015). De acordo com Orlandi (2015, p. 57), o dispositivo da AD busca relacionar aquilo que o sujeito diz com o que ele não diz, mas que também significa em suas palavras.

Buscamos também investigar o que acontece na sala de aula da EC e as relações estabelecidas entre esses sujeitos, ocupantes desse espaço tão complexo (BAILEY, 2001). Sobre a investigação desse espaço, Noveli (1997, p. 49) afirma que “ser professor e ser aluno, estar na sala de aula, pede a apreciação pelo que aí acontece como condição que conduz ao saber sobre esse espaço”.

Apresentamos, então, detalhes acerca da metodologia adotada em nossa pesquisa. O presente capítulo está dividido em seis seções, a saber: “A configuração do *corpus*”; “A descrição dos sujeitos de pesquisa”; “Dispositivos de análise”; “O papel da interpretação”; “As categorias de análise”; e “O tratamento do *corpus*”.

2.1 A configuração do *corpus*

Primeiramente, faz-se necessário ressaltar que a geração do *corpus* se deu um ano após o término do curso de EC, oferecido pela Prefeitura Municipal. Durante o período da realização do curso de formação, percebemos que este poderia se transformar em um *corpus* para pesquisa de mestrado passando pelo olhar da Linguística Aplicada.

Despertou nosso interesse para propor o presente estudo a forma como formadora e professores se relacionaram nesse espaço de formação. De modo mais específico, interessou-nos investigar como a relação conflituosa, identificada por nós como relação de

força, poder e resistências, pôde conduzir formadora e professores a deslocamentos identitários.

Como a geração do *corpus* se deu após o término do curso, nossos participantes foram convocados a recordar as experiências vividas durante a formação. A respeito do ato de recordar, Larrosa (1994, p. 68) aponta que esse processo não é apenas “a presença do passado”, e sim “uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente”. O autor nos esclarece ainda que:

As metáforas da memória relacionadas com a etimologia de “narrar” e de “contar” podem ajudar a clarificar as imagens que lhe estão associadas. “Narrare” significa algo assim como “arrastar para a frente”, e deriva também de “gnarus” que é, ao mesmo tempo, “o que sabe” e “o que viu”. E “o que viu” é o que significa também a expressão grega “istor” da qual vem “história” e “historiador”. Temos aqui outra vez essa associação entre o ver e o saber da qual falávamos antes, e essa imagem do falar como “representar” o visto. O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória (LARROSA, 1994, p. 68).

Nesse sentido, ao narrar os fatos acontecidos, o que viu e o que sabe, cada participante revela também traços de sua singularidade e o modo como o outro é visto ou representado em sua memória. Larrosa (1994, p. 68-69) acrescenta que:

Por outro lado, “contar” vem de “computare”, literalmente “calcular” e derivado de “putare” que tem o duplo sentido de “enumerar”, literalmente “ordenar numericamente”, e de “conferir uma conta”. Contar uma história é numerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. E é essa ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas, como “conferir as contas” daquilo que ocorreu.

Desse modo, a escolha dos fatos narrados com que cada participante relata os acontecimentos nos revela o que ficou marcado em sua memória e produz efeitos de sentido que buscaremos apreender em nossos gestos de interpretação.

Em nossa pesquisa, os instrumentos de geração de dados são narrativas que foram escritas a partir de um roteiro utilizado para auxiliar os participantes nas reflexões sobre suas experiências vivenciadas durante o curso de EC (Apêndice A). O roteiro foi enviado por *e-mail* aos participantes, que posteriormente puderam nos enviar suas narrativas também por meio eletrônico, de forma a otimizar e respeitar o tempo disponibilizado pelos participantes para contribuição com a pesquisa (DE COSTA, 2015).

Foram elaborados três roteiros diferentes: o primeiro para a professora formadora; o segundo para os professores que participaram integralmente da EC; o terceiro para os professores que não concluíram a EC (Apêndice A). Nos três roteiros foram feitas perguntas

que abordam três momentos específicos da EC: as primeiras impressões sobre o curso e o perfil dos participantes; a interação entre professores e formadora durante o curso; as impressões finais após o término do curso. Foi esclarecido aos participantes da pesquisa que as perguntas do roteiro deveriam servir como base e instrumento para que escrevessem uma narrativa sobre o curso em questão. Apesar de tal instrução, alguns participantes optaram por responder as perguntas no formato de um questionário. Ambos os formatos, narrativas e questionários, foram aceitos como *corpus* para análise e elaboração de perguntas para as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas posteriormente.

A seguir, apresentamos as perguntas que foram feitas nos roteiros para a elaboração das narrativas.

ROTEIRO DESTINADO À PROFESSORA FORMADORA

- Antes mesmo de iniciar o curso, qual foi a sua expectativa com relação ao curso e ao perfil dos professores que participariam da formação? O que você esperava encontrar?
- Logo no início do curso, quais foram as suas primeiras impressões? Como se sentiu?
- Qual foi a sua percepção nas primeiras semanas de aula? Quais foram os aspectos positivos e negativos observados?
- Como foi a sua interação com os professores no início do curso?
- Houve mudanças na sua interação com os professores no decorrer do curso? Em caso afirmativo, por favor, explique como foi seu posicionamento diante delas, como foi preciso agir e etc.

ROTEIRO DESTINADO AOS PROFESSORES QUE CONCLUÍRAM A FORMAÇÃO CONTINUADA

- Antes mesmo de iniciar o curso, qual foi a sua expectativa com relação ao curso, a formadora e ao perfil dos professores que participariam da formação? Quais eram as suas necessidades? O que queria buscar?
- Quais foram as suas primeiras impressões sobre o curso no que diz respeito ao conteúdo, a formadora e seus colegas?
- Na primeira semana de aula, suas expectativas foram ao encontro do que você esperava? Como se sentiu na primeira semana do curso?
- Qual foi a sua percepção sobre o curso logo nas primeiras semanas de aula? Quais foram os aspectos positivos e negativos observados?
- Como foi a sua interação com os outros professores no início do curso? E com a formadora? A partir de suas observações, como foi a interação dos outros professores com a formadora?

ROTEIRO DESTINADO AOS PROFESSORES QUE NÃO CONCLUÍRAM A FORMAÇÃO CONTINUADA

- Antes mesmo de iniciar o curso, qual foi a sua expectativa com relação ao curso, a formadora e ao perfil dos professores que participariam da formação?
- Como você descreve o que aconteceu nos primeiros encontros/nos encontros que você frequentou? Como você se sentiu?
- Por quanto tempo você frequentou o curso?
- Quais foram os motivos que te levaram a não frequentar mais o curso? Como foi esse processo?

Além das narrativas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, com o intuito de nos auxiliarem na compreensão das experiências vividas pelos professores e pela formadora, contrastando as informações obtidas por meio desses dois instrumentos de geração de dados. Optamos por esse formato de entrevista, pois concordamos com a compreensão de Zacharias (2012) de que quanto menos estruturada for a entrevista, maior é a possibilidade de aprofundamento nas respostas dos participantes.

Por meio das entrevistas, procuramos investigar alguns pontos observados nas narrativas escritas que mereciam um aprofundamento maior e uma explicação mais detalhada por parte dos participantes. As entrevistas foram presenciais e aconteceram em local e data definidos de acordo com a disponibilidade dos participantes. Algumas delas ocorreram nas escolas da rede pública onde os professores de LI lecionam, e outras na biblioteca da Secretaria Municipal de Educação. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com a legenda de símbolos.¹⁴

2.2 A descrição dos participantes da pesquisa

Conforme dito anteriormente, integram esta pesquisa professores de Língua Inglesa da rede pública da capital de Minas Gerais que participaram de um curso de formação oferecido pelo programa *Improve your English*, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em parceria com uma instituição reconhecida internacionalmente. Além dos professores, participou também desta pesquisa a professora formadora do referido curso, contratada por tal instituição parceira.

Segundo informação fornecida pela coordenação do programa de formação de professores de LI *Improve your English*, 21 professores se inscreveram na turma pesquisada, dos quais 13 concluíram o curso. Dentre esses 13 professores, sete aceitaram participar da pesquisa. Buscamos também convidar quatro professores desistentes que chegaram a participar da formação por alguns meses, porém apenas um deles aceitou o convite.

O curso de EC aconteceu em uma sala do prédio da Secretaria Municipal de Educação, e os professores de LI foram dispensados por seus diretores para participar da formação. O curso teve a duração de um ano e ocorreu uma vez por semana durante o turno de trabalho dos professores.

Para que possamos conhecer um pouco os participantes, apresentaremos o perfil profissional de cada um deles no momento da geração de dados, de acordo com as informações por eles fornecidas. Por questão ética, para preservar a identidade dos nossos participantes ao longo deste estudo, usaremos nomes fictícios escolhidos por eles mesmos.

¹⁴ Todos os participantes desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), autorizando o uso dos dados para o presente estudo. Informamos, também, que esta pesquisa integra o projeto “Não Só se Verbo *To Be* (Sobre)Vive o Ensino da Língua Inglesa: o Espaço, as Ações e os Atores da Sala de Aula”, coordenado e orientado pela professora do PosLin/FALE/UFMG Dra. Valdeni da Silva Reis, que tem o Parecer nº 2.237.668 deferido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG. CAAE: 69472017.8.0000.5149.

Começando pela professora formadora, podemos dizer que Clara é graduada em Comunicação (Jornalismo/Publicidade/Relações Públicas) e possui pós-graduação *latu sensu* em três áreas: Ensino de Língua Inglesa, Administração de Marketing e Comércio Exterior. Atuava há 15 anos como professora de Inglês e já havia sido intercambista estudantil e profissional pelos programas Scottsburg High School, em Indiana, Estados Unidos, e Group Study Exchange/Rotary International, no Canadá. Possui as seguintes certificações internacionais: Cambridge Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages (CELTA), Test of English as a Foreign Language (TOEFL) e Cambridge First Certificate in English (FCE). No período de geração dos dados, Clara era mestranda em Linguística Aplicada.

Por ordem alfabética, apresentaremos os sete professores de Língua Inglesa que participaram integralmente da EC.

Beatriz possui licenciatura em Português e Inglês. Atuava como professora de Inglês há 19 anos. Sua primeira experiência como professora de Inglês foi em escola de idiomas e depois lecionou em curso pré-vestibular. No momento da coleta dos dados, era professora de Inglês efetiva há oito anos em outra rede municipal e há três anos na rede municipal aqui pesquisada.

Carlos possui licenciatura em Língua Inglesa e atuava como professor de Inglês há cinco anos. Lecionou em escolas particulares, curso de idiomas e era professor efetivo na rede pública municipal.

Joana possui licenciatura em Língua Inglesa, já havia atuado em cursos de idiomas e lecionava na rede pública municipal de educação como professora de Inglês efetiva há 15 anos.

Mariana possui licenciatura em Língua Inglesa e já havia trabalhado como professora de Inglês na rede estadual no interior do estado de Minas Gerais. Há três anos lecionava na rede municipal como professora efetiva de LI.

Salvador possui graduação em Publicidade e Propaganda e havia trabalhado por cinco anos em uma produtora de vídeos. É graduado em Letras com licenciatura em Língua Inglesa. Lecionava em uma escola de idiomas desde 1990. Salvador já atuou em escolas regulares particulares e desde 2007 era professor efetivo de Inglês da rede municipal.

Teresa possui graduação em Letras e mestrado em Língua Inglesa. Iniciou sua carreira em cursos de idiomas e também havia atuado em escolas particulares e nos cursos de Letras de três faculdades particulares como professora de Língua Inglesa, Fonética e Literatura. Além de ter lecionado nessas faculdades, prestou assistência pedagógica no setor

de Estágio Supervisionado como orientadora. Teresa há 30 anos tem se dedicado a atividades relacionadas com o ensino da língua inglesa. Eventualmente é convidada a dar seu parecer em coleções didáticas, analisando-as do ponto de vista pedagógico. No momento da pesquisa, lecionava na rede pública como professora efetiva de Inglês há sete anos.

E, por último, apresentaremos a professora Stella, que veio a desistir do curso e, em virtude disso, não concluiu a EC. Apesar disso, Stella colocou-se à disposição para contribuir com nosso estudo.

Stella possui licenciatura e pós-graduação *latu sensu* em Inglês e Português. Atuava como professora de Inglês há 18 anos. Já havia lecionado em escolas particulares regulares e no momento da geração de dados trabalhava em escola de idiomas e como professora efetiva na rede pública.

Portanto, esses são os perfis profissionais dos participantes durante o curso que investigamos na pesquisa. Passaremos a seguir para a apresentação dos dispositivos de análise que serão utilizados.

2.3 Dispositivos de análise

De acordo com Orlandi (2015), a AD busca ver além dos limites da interpretação, no entanto, não busca uma verdade única, e sim uma possível verdade de acordo com o dispositivo escolhido pelo analista para seus gestos de interpretação.

O objetivo da análise é encontrar pistas investigando os vestígios deixados na materialidade linguística, que produzem efeitos de sentido de acordo com suas condições de produção. É preciso relacionar os dizeres “com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2015, p. 28).

Para analisar as condições de produção do discurso, faz-se necessário levar em consideração o contexto sócio-histórico e ideológico, procurando compreender o papel da memória discursiva, ou interdiscurso, definida pela autora como “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Nesse sentido, as palavras que dizemos reproduzem dizeres anteriores aos nossos. O interdiscurso é a associação entre o que dizemos e os dizeres armazenados na nossa memória. Pela memória acessamos o que já foi dito em um determinado contexto histórico e ideológico (ORLANDI, 2015). Porém, como ressalta Orlandi (2015), a memória discursiva é

atravessada por gestos de interpretação e enfatiza o esquecimento. Dessa forma, “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras” (ORLANDI, 2015, p. 32).

Pêcheux (1975) aponta dois tipos de esquecimento no discurso. O primeiro, da instância do inconsciente, é relacionado com a ideologia. Sempre repetimos dizeres já ditos por outros sujeitos, porém temos a ilusão de sermos os primeiros a dizer. Os sentidos nos parecem originar-se em nós, portanto “são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não por nossa vontade” (ORLANDI, 2015, p. 33). O segundo esquecimento, semiconsciente, é da ordem da enunciação. Ao falarmos, esquecemos que nossas palavras podem ser ditas de outra forma. Esse esquecimento, para Orlandi (2015), causa uma “impressão da realidade” e é chamado de “ilusão referencial”.

A memória discursiva¹⁵ pode ser compreendida como interdiscurso. De acordo com Coracini (2011), o interdiscurso é evidenciado na superfície linguística e deixa traços no intradiscurso (no fio do dizer) sob a forma de heterogeneidade constitutiva, conceito desenvolvido por Authier-Revuz (1998; 2004) e que será abordado de forma detalhada ainda neste capítulo.

Apoiando-nos na definição de memória discursiva e para que possamos exemplificar como esta é retomada no/pelo discurso a partir de uma determinada palavra ou expressão, tomamos a título de expansão da discussão um trecho da narrativa de Clara, professora formadora,¹⁶ a respeito de sua visão do perfil dos professores no início da EC. Segundo a formadora.

Eu os via, em sua maioria, como profissionais “**chorões**”,¹⁷ que não atuam como corresponsáveis pelo processo educacional de seus alunos, justificando sua forma “descomprometida” de atuar como educadores em função das mazelas das políticas públicas educacionais brasileiras. (Narrativa escrita – Formadora Clara, grifo nosso)

Notemos que o uso do vocábulo “chorões” produz efeitos de sentido a partir das condições de produção nas quais foi enunciado, ou seja, no relato da formadora sobre a “imagem” que tinha dos professores de escola pública. A conjugação do verbo “ver” no pretérito imperfeito do modo indicativo no dizer da formadora nos leva a inferir que antes

¹⁵ Como o conceito de memória discursiva já foi apresentado no capítulo I, retomamos o conceito neste capítulo a título de exemplificação de aplicação deste em nossa análise do *corpus*.

¹⁶ A narrativa foi retirada do relato escrito pela formadora.

¹⁷ Aspas da enunciadora.

mesmo de iniciar o curso de EC ela já trazia consigo uma representação acerca da identidade do professor de escola pública. Tal representação é construída a partir dos já-ditos que ecoam dos discursos da sociedade sobre o perfil dos professores e são disponibilizados por meio da memória discursiva.

Assim, o emprego do termo “chorões” pode nos remeter ao chavão “chorar de barriga cheia” e, por isso, funciona no discurso como uma metáfora por provocar deslize de sentido. O uso do termo pode, portanto, fazer ecoar discursos outros sobre o professor que, devido ao número de férias, estabilidade, horas de trabalho em uma escola e recessos durante o ano, “chora de barriga cheia”.

A partir dessa compreensão, consideramos também outro processo relevante para a análise dos enunciados, que é a noção de *relação de forças* no discurso. Para Orlandi (2015, p. 37), “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. A autora exemplifica essa noção dizendo que, ao falar a partir do lugar do professor, as palavras do sujeito significam diferentemente de como significam as palavras ditas do lugar do aluno. Esse exemplo dado pela autora vai ao encontro do nosso contexto pesquisado, o da EC, no qual professores de LI falam do lugar do aluno, enquanto a professora formadora fala do lugar do professor.

Orlandi (2015) diz que há uma hierarquia nas relações em nossa sociedade e que o funcionamento desse mecanismo de relação de forças no discurso baseia-se no que Pêcheux denomina como *formações imaginárias*. São “imaginárias” porque não estão sendo analisados os sujeitos físicos nem os lugares empíricos nos quais se inserem na sociedade, e sim imagens que resultam de projeções. Tais projeções possibilitam a passagem dos *lugares* dos sujeitos para as *posições* que ocupam do discurso (ORLANDI, 2015, p. 38).

Ancorando-nos nesses conceitos e por meio de gestos de interpretação, buscamos compreender os efeitos de sentido que ressoam/ecoam nos enunciados que constituem nosso *corpus*.

2.4 O papel da interpretação

A análise metodológica dos dados será baseada nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso (ORLANDI, 2015), bem como nos conceitos de heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004) e de ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001).

Buscaremos identificar a relação entre o dito e o não dito, o lugar e a posição de onde se diz e as relações de força entre os sujeitos participantes da pesquisa (ORLANDI, 2015). O que se propõe com este estudo não é apontar uma verdade, mas possíveis gestos de interpretação a partir da análise das narrativas, levando em consideração que a língua é compreendida como um sistema sujeito a falhas, e a ideologia, como constitutiva do sujeito, assim como da produção de sentidos (ORLANDI, 2015).

Dessa forma, conforme apontado por Orlandi (2015, p. 57), na AD pècheutiana, “o enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis oferecendo lugar à interpretação”. Sendo assim, para a interpretação de um enunciado, é necessário considerar que este é perpassado pelo inconsciente e pela ideologia, tanto em sua produção de sentidos quanto na constituição do sujeito que o enuncia (ORLANDI, 2015).

O interdiscurso, então, é considerado como “alteridade discursiva”, pois é pela inserção do outro no discurso que pode haver uma ligação, identificação ou transferência. Segundo Pêcheux (2008, p. 54), “é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes”. Por esse motivo, de acordo com Pêcheux (2008), o discurso só pode ser interpretado a partir da compreensão de suas condições de produção e das formações discursivas em que o sujeito se afilia. Para isso, faz-se necessário considerar que os sujeitos e os sentidos são constituídos por transferências que fazem parte dos processos de identificação.

O papel do analista, ou melhor, sua escuta discursiva por meio de seus gestos de interpretação deve descrever os processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentido e a relação do sujeito com sua memória (ORLANDI, 2015, p. 58).

Seguindo o dispositivo aqui apresentado, objetivamos compreender que os enunciados produzidos pelos sujeitos formador e professores servirão de base para a compreensão de ideologias que perpassam seus discursos, conduzindo a representações sobre a EC e a identidade do professor de Inglês de escola pública e do professor formador.

Analisaremos as relações entre os participantes, levando em consideração o contexto de produção dos discursos, nesse caso, a sala de aula da EC, compreendida como espaço socialmente construído e ocupado por professor e aluno (NOVELI, 1997; GREEN; DIXON, 1994). Esse espaço é constituído pela relação entre seus participantes e os posicionamentos distintos assumidos por eles e por suas relações de conflito (NOVELI, 1997) resultantes dos padrões dinâmicos de interação que oscilam o tempo todo (GREEN; DIXON, 1994).

Além disso, interessa-nos observar como o discurso opera como instrumento de efeito, veiculação e produção de poder, ao mesmo tempo que também exerce a resistência do sujeito a esse poder (FOUCAULT, 2014; CORACINI, 2007). No contexto da sala de aula da EC, levamos em consideração que os sujeitos formador e professor assumem posições discursivas de professor e aluno e que as relações de força são construídas a partir de uma hierarquia em que a fala do professor tem mais autoridade que a fala do aluno (ORLANDI, 2015). Tal posição discursiva de autoridade pode também desencadear resistência por parte dos professores em formação, caracterizando assim o contexto da sala de aula da EC como um espaço conflituoso. As implicações resultantes da relação entre formador e professor podem resultar em deslocamentos subjetivos que podem levar os sujeitos a se responsabilizarem por suas ações e seus posicionamentos enunciativos (REIS, 2016).

Para identificar todo esse processo por meio dos enunciados apresentados, adotamos como categorias de análise os conceitos de heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004) e de ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE; 2001) que apresentaremos a seguir.

2.5 As categorias de análise

O conceito de heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004), incorporado na terceira fase da teoria da AD pechêutiana, baseia-se na noção de interdiscurso advinda da teoria de Michel Pêcheux (1975). De acordo com Coracini (2011), a heterogeneidade constitutiva, para Authier-Revuz (1998), remete a outros discursos, e a autora complementa dizendo que “estes se entrelaçam para construir a trama de uma textualidade que se apresenta como UM” (CORACINI, 2011, p. 33). A seguir, no Quadro 2, desenvolvido por Carvalho (2015), apresentamos as modalidades da heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 2004; 1998) adotadas em nossa pesquisa:

Quadro 2 – Modalidades da heterogeneidade

Heterogeneidade mostrada	
Formas marcadas: linguisticamente descritíveis marcadas na superfície do discurso	
Retoque/Ajustamento/Modalização autonímica/Itálico/Entonação	
Discurso direto	O locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete ao outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata.
Discurso indireto	O locutor se apresenta como um simples “porta-voz”, dando lugar explicitamente ao discurso do outro em seu próprio discurso.
Aspas	Sinal de distância. As palavras aspeadas são assinaladas como “deslocadas”, “fora de seu lugar”, pertencendo e adequando-se a outro discurso.
Glosa	Fórmula de comentário. Modo singular de se colocar do sujeito na não coincidência. Indica que o discurso de um sujeito não é homogêneo, mas é habitado por outros enunciados provenientes das mais diversas formações sociais e discursivas.
Formas não marcadas: indicam a presença do outro de forma implícita, diluída	
Conotação autonímica	
Discurso indireto livre/Ironia Antífrase Imitação/Alusão Reminiscência/Estereótipo	Formas discursivas ligadas à conotação autonímica; a presença do outro não é explicitada por marcas unívocas na frase, opera no espaço do não explícito, do semidesvelado, do sugerido, mais do que no mostrado, no dito. É uma modalidade implícita da presença diluída do outro no discurso.
Heterogeneidade constitutiva: Não possibilita marcas linguísticas da presença do outro. Detectável no interdiscurso	

Fonte: Elaborado por Carvalho (2015), a partir das elaborações de Jacqueline Authier-Revuz (2004; 1998).

Trabalhamos também com o conceito de ressonâncias discursivas, que, segundo Serrani-Infante (2001), acontecem quando algumas marcas linguístico-discursivas se repetem nos enunciados, apontando para as representações que são predominantes em um dado discurso. Apoiando-nos nesse conceito, faremos uso das três categorias de análise das

repetições de marcas linguístico-discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001) apresentadas a seguir:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionam parafrásticamente;
- c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações ou por afirmações categóricas ou modalizadas; o modo de referir por incisas de tom casual etc.) (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 40, tradução nossa).¹⁸

Conforme descrito em Reis (2007, p. 59),

De acordo com tal categorização, a análise está focada na construção da referência do objeto de discurso. As ressonâncias discursivas nos indicam, enfim, as representações produtoras de efeitos de sentido, que constituem o modo como o sujeito se coloca em seu fazer/ser e nas relações que aí ganham forma.

Dessa forma, por meio da análise das marcas linguísticas que se repetem nos enunciados de nossos participantes, poderemos apreender as representações que estes têm de si e do outro, as quais, de certo modo, podem ter influência na relação entre eles.

Apresentamos, nesta seção, o aporte teórico-metodológico no qual nos apoiamos para a realização de nossos gestos de interpretação. A seguir, apontaremos como será feita a divisão dos temas em nossa seção de análise.

2.6 O tratamento do *corpus*

Após análises iniciais dos relatos escritos e da escuta e transcrição das entrevistas realizadas com os participantes, observamos que os enunciados podiam ser agrupados em temas recorrentes que emergiam dos dizeres dos professores e da formadora.

Buscaremos, então, apresentar em nossa seção de análise como o curso foi desenhado pelos participantes e as representações que circulavam nesse espaço. Observamos também aspectos da relação conflituosa entre a formadora e os professores a partir do modo como se posicionaram discursivamente sobre o assunto e os deslocamentos subjetivos que resultaram dessa relação de poder e resistência.

Assim, apreendemos a divisão dos eixos temáticos conforme o Quadro 3 a seguir:

¹⁸ No original: “a) *itens léxicos de una misma familia de palabras o de items de diferentes raices léxicas presentados em El discurso como semánticamente equivalentes; b) construcciones que funcionan parafrásticamente; c) modos de enunciar presentes en el discurso (tales como el modo determinado y el modo indeterminado de enunciar; el modo de definir por negaciones o por afirmaciones – categóricas o madalizadas – el modo de referir por incisas de tono casual, etc.)*”.

Quadro 3 – Temas e aspectos abordados na análise do *corpus*

Eixos temáticos	Aspectos observados
O cenário do curso e seus participantes	<ul style="list-style-type: none"> ● As representações acerca do professor de inglês de escola pública e do sujeito-formador da EC; <p>As representações sobre a EC e como o curso foi desenhado por professores e formadora, sua abordagem e material didático;</p>
A relação entre formadora e professores	<ul style="list-style-type: none"> ● (Des) identificações <p>Relações de conflito, poder e resistência;</p> <p>Os deslocamentos subjetivos (formadora e professores);</p>
Os dizeres sobre o momento final da EC	Reflexões acerca da EC.

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa divisão, apresentaremos no capítulo seguinte nossos gestos de interpretação.

Em nosso capítulo de metodologia, aqui apresentado, buscamos abordar de forma detalhada os princípios e procedimentos da AD que norteiam a nossa pesquisa e as categorias de análise nas quais nos baseamos para a análise do *corpus*.

Portanto, apresentamos nossos sujeitos de pesquisa, nosso *corpus* linguístico e em quais condições de produção ele foi constituído. Além disso, explicitamos os critérios de divisão dos enunciados por temas, para facilitar a apresentação e compreensão da análise que será desenvolvida.

Reiteramos que a partir dos enunciados que serão apresentados objetivamos analisar os sentidos produzidos no que se refere à materialidade linguística, bem como os dizeres que emergem deles e que são provenientes de outro lugar, de outros discursos, mas que significam no dizer dos sujeitos enunciadoreis.

CAPÍTULO 3
Análise do corpus

No presente capítulo, apresentaremos nossos gestos de interpretação do *corpus*, composto por relatos escritos e transcrições de entrevistas semiestruturadas. Os participantes de nosso estudo foram convocados a discorrer sobre alguns aspectos do curso que serão abordados em seções específicas.

Considerando que a geração de dados, ou seja, a produção das narrativas e as entrevistas semiestruturadas, ocorreu alguns meses após o término do curso de EC, foi preciso que nossos participantes recordassem e refletissem sobre o que havia acontecido durante o processo de formação.

Na primeira seção, sobre o cenário do curso e seus participantes, analisaremos, a partir dos dizeres destes, as representações acerca do professor de Inglês de escola pública, da professora formadora e do modo como o curso de formação pesquisado foi desenhado pelos participantes.

Na segunda seção, analisaremos a relação entre esses sujeitos, formadora e professores, e como eles se posicionam nesse contexto em meio a conflitos, relações de poder e resistências.

Na terceira seção, abordaremos os dizeres dos participantes acerca da conclusão do curso e seus deslocamentos subjetivos resultantes da relação conflituosa estabelecida entre eles na EC.

3.1 O cenário do curso e seus participantes

Nesta seção inicial das análises verificaremos os enunciados em que os participantes discorrem sobre a identidade dos professores de LI de escolas públicas e da formadora contratada para conduzir o curso. Analisaremos também, pelos dizeres dos participantes, a forma como o curso de EC foi desenhado no que se refere à sua abordagem, ao planejamento e ao material didático utilizado.

Partimos da compreensão de que esses aspectos influenciaram o modo como formadora e professores se relacionaram na EC. Dito de outro modo, entendemos que o curso foi planejado levando-se em consideração a identidade, ou representação, dos professores que participariam do curso. Ademais, formadora e professores também chegaram à EC com suas representações de si e do outro e se relacionaram a partir dessas representações. Passaremos, a seguir, para a nossa primeira subseção de análise, que abordará as representações acerca do professor de Inglês de escolas públicas.

3.1.1 O professor de Inglês de escolas públicas e suas representações

Nesta subseção, buscaremos apresentar o modo como as representações de nossos participantes são construídas e deslocadas, entre resistências e deslocamentos ocorridos ao longo do referido curso. Nós nos aproximaremos, assim, dos movimentos em torno da (re)construção identitária desses sujeitos.

Em nosso roteiro para a elaboração das narrativas, perguntamos para nossos participantes quais eram suas expectativas com relação aos professores de LI que encontrariam na EC. Vejamos, então, o dizer dos professores Carlos e Salvador:

[1] (...) **os professores superaram minha expectativa. Não esperava encontrar professores com o nível de proficiência que eu encontrei e com práticas pedagógicas de sucesso.** Saber que há colegas comprometidos e competentes **dá esperança para continuar** a realizar um bom trabalho. **Encoraja porque é visível que outros profissionais também estão se dedicando para melhorar o ensino público brasileiro.** (Narrativa escrita – Professor Carlos)

[2] (...) **o nível de conhecimento de inglês dos colegas superou as minhas expectativas,** me deixando ainda mais **motivado** a participar do curso. (Narrativa escrita – Professor Salvador)

A mobilização de sentido nos dizeres de Carlos e Salvador nos indica que encontrar professores com alto nível de conhecimento e proficiência na língua inglesa causou estranhamento e/ou surpresa. Isto é, observamos que nos excertos [1] e [2] a repetição dos itens lexicais “superou/superaram as minhas expectativas”, assim como “não esperava encontrar professores com o nível de proficiência que eu encontrei e com práticas pedagógicas de sucesso” [1], produz efeitos de sentido que nos levam à compreensão de que o esperado era o contrário. Dito de outro modo, ao enunciarem tais dizeres, o não-dito que trabalha igualmente na produção de sentidos é o interdiscurso presente no imaginário de tantos brasileiros (incluindo aí até mesmo seus pares) que transita em torno da imagem de que professores de Inglês não dominam a língua que devem ensinar e não desempenham práticas bem-sucedidas. Estas representações do professor de LI de escola pública circulam na sociedade e na mídia, moldando ou influenciando a identidade do professor.

Vale ressaltar que os professores passaram por um teste de nivelamento antes de serem direcionados para suas respectivas turmas do curso, e que os professores da turma aqui pesquisada, em sua maioria, falam inglês fluentemente. Como os testes de nivelamento foram aplicados *on-line* e à distância, os professores não puderam acompanhar os testes uns dos

outros. Dessa forma, os professores só puderam observar o nível de proficiência de seus colegas a partir dos primeiros encontros no curso.

Percebemos, também, a recorrência de certa surpresa dos dois enunciadores a respeito do nível de proficiência na LI de seus colegas e da constatação da existência de práticas pedagógicas bem-sucedidas em suas salas de aula. Nesse sentido, notemos o movimento discursivo na fala do professor Carlos [1], que o afasta da representação em torno do fracasso ou descaso e nos permite vislumbrar que ele, separado de tal grupo, passa a incluir seus colegas em um grupo seletivo de professores comprometidos, por meio do uso do advérbio de inclusão “também”: “**é visível** que outros profissionais também estão se dedicando para melhorar o ensino público brasileiro”. Dito de outro modo, vemos que Carlos se inclui em um grupo diferente de professores que se dedica para os avanços da educação, incluindo aí outros colegas que o surpreenderam com seu nível linguístico e práticas pedagógicas bem elaboradas.

Em entrevista, perguntamos a Salvador o motivo de sua surpresa ao encontrar professores com “o nível de conhecimento de inglês” que encontrou. Vejamos sua resposta no excerto a seguir:

[3] **É: eu acho que: na verdade** assim:: foi uma expectativa que **na verdade** foi atendida / acho que / **todos ou a GRANDE maioria** dos colegas ali tinham um bom nível **com certeza** / é porque quando **a gente** /quando se trata de:/ **é ///** formação de professores de língua inglesa / **a gente vê muito às vezes** / **infelizmente** / **a gente encontra pessoas que não têm TANTA** / **né** / **uma forma** / **um nível de inglês tão: o** / **digamos assim** / **que ainda têm certas limitações** / **ai:nda** / (Entrevista – Professor Salvador)

Notemos que Salvador desliza em seu dizer na incerteza do que pode e deve ser dito nessa formação discursiva que se desvela diante da pesquisadora, que foi também professora de inglês participante do curso. Salvador trabalha, então, na ilusão de que seja possível controlar seu dizer e seus efeitos, dentro dessa formação discursiva. Apontamos, assim, que o sujeito-professor modaliza, hesita, escorrega e tenta se organizar frente ao jogo de imagens que o guia.

O dizer de Salvador “a gente encontra pessoas que não têm TANTA / né / uma forma / um nível de inglês tão: o / digamos assim, que ainda têm certas limitações ai:nda”, pelo uso da locução pronominal “a gente”, que equivale semanticamente ao pronome “nós”, “a gente vê muito”, “a gente encontra”, indica que o sujeito-professor enuncia de forma a se incluir em um coletivo que diz sobre o nível de inglês dos professores.

Percebemos também que ao enunciar que sua expectativa em relação ao nível de proficiência dos colegas foi atendida (“foi uma expectativa que **na verdade** foi atendida”), seu dizer aponta para uma contradição. O dizer de Salvador de que em cursos de formação de professores de LI há professores que com deficiências linguísticas (“a gente vê muito às vezes / infelizmente / a gente encontra pessoas (...) que ainda têm certas limitações / ainda”) leva-nos a apreender que o esperado não seria encontrar professores proficientes. O uso do advérbio de intensidade “muito” e da locução adverbial “às vezes” pode apontar para a tentativa do sujeito-professor de modalizar seu dizer.

Notamos que o nível de proficiência na língua inglesa dos colegas é recorrente nos dizeres dos professores. Vejamos o relato de Stella a esse respeito:

- [4] **Num universo de 26, a gente via ali uns dois / é: / que // estavam ali /// no lugar errado, vamos dizer assim, né!** Não sei por que / não sei / ou às vezes porque a outra turma ficou cheia / colocaram lá (...) O fato é / dois ou três ali foram parar numa turma que / que não era / o nível deles. (Entrevista – Professora Stella)

Stella nos informa que havia pelo menos dois professores com nível de proficiência diferente dos demais: “num universo de 26, a gente via ali uns dois / é: / que // estavam ali /// no lugar errado / vamos dizer assim / né!”. Seu modo de enunciar é como um convite ao interlocutor a coenunciar: “vamos dizer assim / né!”, com o intuito de produzir um sentido compartilhado, de acordo com a categoria da não coincidência interlocutiva de Authier-Revuz (1998). Conforme nos explica Teixeira (2005, p. 160):

O que aí se configura é o fato de que uma palavra, uma maneira de dizer ou um sentido não são, de modo algum, *partilhados* pelos dois protagonistas da enunciação que, através delas, tentam reinstaurar o um da co-enunciação no ponto onde ele se encontra ameaçado

Podemos dizer que a enunciadora parecia buscar uma confirmação dessa informação, já que a pesquisadora também fazia parte do grupo de professores que participaram da formação.

Passaremos agora para o relato da professora Mariana, a fim de nos aproximarmos, um pouco mais, da constituição identitária do grupo pesquisado.

- [5] Em relação aos colegas, eu estava meio **apavorada, tinha medo de abrir a boca e falar coisas erradas**. Alguns eu tive uma empatia, outros nem tanto, alguns achei **meio debochados com o curso**, ouvi alguns comentários no sentido, “**eu já sei disso, não sei o que estou fazendo aqui**”. (...) Achei bom conhecer outros professores, fiquei **impressionada** com tanta gente inteligente, foi muito bom ver que a rede municipal de educação tem excelentes professores, com boa formação, com o inglês

excelente. Eu me sentia **perdida, sem saber como eu tinha ido parar naquela turma, eu sabia que tinha uma que era mais básica.** (Narrativa escrita – Professora Mariana)

O dizer de Mariana [5] “eu estava meio apavorada” aponta para uma situação de tensão vivenciada pela professora por se ver como um sujeito que não domina completamente o idioma e se deparar com um grupo de professores “com o inglês excelente”. Por meio de seu dizer “tinha medo de abrir a boca e falar coisas erradas”, podemos inferir que Mariana silenciava-se a partir do medo de que seu modo de falar denunciase a imagem que possui acerca de si e de suas fragilidades linguísticas.

Segundo Christine Revuz (1998), o insucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser visto como a incapacidade do sujeito em relacionar três dimensões: “afirmação do eu”, pois aprender uma nova língua pode significar o risco da perda, “até mesmo da identidade”; o “trabalho do corpo”, que envolve a capacidade de produzir o ritmo, os sons e a entonação da nova língua; e a “dimensão cognitiva”, que diz respeito à “memorização de estruturas linguísticas” (REVUZ, 1998, p. 217).

De acordo com a autora, na tentativa de aprender outra língua, podem surgir incômodos e questionamentos sobre o que já temos internalizado que é a nossa língua materna. Além disso, “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente, o da língua materna”, e por esse motivo nem todos estão dispostos a enfrentar os desafios e perigos que esse processo representa (REVUZ, 1998, p. 225).

Sendo assim, o medo e o pavor de Mariana em ter de falar em inglês pode representar, segundo Revuz (1998), o temor da ruptura com a língua materna. Essa ruptura “pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos” (REVUZ, 1998, p. 226).

Outra possibilidade de mobilização de sentidos nos dizeres de Mariana parece indicar que, para a professora, saber o idioma era uma forma de poder. A partir dessa interpretação, podemos dizer que Mariana silenciava-se ou se sentia silenciada pelo grupo. Com isso, como forma de resistência a esse poder, Mariana decidiu permanecer naquela turma mesmo sabendo que poderia ter ido para outra turma: “eu sabia que tinha uma que era mais básica”.

Percebemos também, a partir de seu dizer, que a enunciadora foi impactada (“impressionada”) ao conhecer os outros professores. Podemos inferir que a imagem que tinha dos professores era diferente daquela que ela expõe em seu dizer: “gente inteligente”, “excelentes professores com boa formação, com o inglês excelente”.

Ao enunciar “eu me sentia perdida, sem saber como eu tinha ido parar naquela turma”, ressoa em seu dizer que talvez a professora não se sentisse parte daquele grupo, ou seja, não se sentia também “inteligente”, “excelente professora” e com “inglês excelente”, modo como tece a imagem (projeção imaginária) de seus colegas-professores. Partindo dessa compreensão, seu dizer nos leva a inferir que Mariana se sentia deslocada e por isso “tinha medo de abrir a boca” e de se relacionar com eles.

Analisaremos agora um trecho da entrevista de Mariana, em que ela aborda com mais riqueza de detalhes a imagem que construiu dos professores ao chegar à EC.

[6] Assim / eu / eu / não / nunca tive tanto contato com tantos professores numa rede assim / né! / e eu **fiquei impressionada** de ver quanta gente boa a gente realmente tem, porque sempre tem matérias, reportagens falando que “ah, o professor de inglês no Brasil não fala inglês / tem o inglês muito pífio e como que a gente vai ensinar inglês se nem os professores / falam?” Aí durante o curso, na sala que / acho que com começou com 18 professores, né, **com gente muito boa** / isso assim / pra: / pra mim que / não / pra mim que não conhecia muita **gente da área**, eu **fiquei impressionada** / Eu ví que a realidade não é essa que sai na maioria de / de reportagens e veicula assim na / nas redes sociais, né! Isso eu assim / **fiquei impressionada** / **muita gente boa** com formação ótima e que optam / por trabalhar na rede municipal, né! / Assim, é rede pública. / **A gente tem colegas lá que têm mestrado, que tá fazendo doutorado** e que estão na rede pública. Então assim / isso é realmente **impressionante**. Quem tá na rede pública não é só aquela pessoa que fez uma graduação e quer ficar / naquele patamar a vida inteira. É gente que tá sempre buscando conhecimento, sempre buscando melhorar a sua formação, né! (Entrevista – Professora Mariana)

A repetição do vocábulo “impressionante” com vocábulos de uma mesma família aponta para o impacto sofrido por Mariana ao se deparar com uma realidade que se choca com a representação circulante na sociedade, via mídia, via repetição de discurso que também configura o ser/fazer desse profissional; logo, sua identidade. O uso do vocábulo “impressionante” é, então, da ordem do espanto e da necessidade da reorganização de suas próprias representações acerca de si e também acerca de seus pares e do ensino na rede pública.

O dizer de Mariana “muita gente boa com formação ótima (...) A gente tem colegas lá que têm mestrado, que tá fazendo doutorado e que estão na rede pública” produz efeitos de sentido diversos. Mariana fica abalada ao perceber que a imagem do professor de escola pública construída socialmente não condiz com a que ela encontra na EC, como veremos em outro excerto mais adiante. Mariana se surpreende como esses profissionais “com formação ótima” que “optam” por trabalhar na rede pública. Seu dizer nos aponta mais uma

vez para a representação do professor de escola pública como desqualificado, pois profissionais bem qualificados deveriam “optar” por trabalhar em outros contextos de ensino.

Ao enunciar “ah, o professor de inglês no Brasil não fala inglês / tem o inglês muito pífio e como que a gente vai ensinar inglês se nem os professores / falam?”, observamos a alteridade, a heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1998; 2004), o discurso do outro, das “matérias e reportagens” acerca perfil do professor de Inglês de escola pública.

Compreendemos, então, por meio de nossos gestos de interpretação, que havia representações que dominavam o modo como Mariana via a própria classe de professores. Por esse motivo, a professora se surpreende ao ver suas imagens/representações em choque com o grupo que se delineava diante de seus olhos. Possivelmente, essas representações dominavam também o SER da professora.

Percebemos também que o que “sai na maioria de / de reporta:gens e veicula assim na / nas redes sociais”, ou seja, os já-ditos do discurso midiático, tem um impacto no ser/fazer do professor de Inglês. Esse dizer de Mariana nos reporta a um matéria que repercutiu nas redes sociais, intitulada “Por que o ensino do inglês não decola no Brasil”.¹⁹ A reportagem apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada “O ensino do inglês na educação pública brasileira”, realizada pelo British Council e pelo Plano CDE.²⁰ Nessa reportagem são apresentados trechos de entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Em um desses trechos de entrevista está o relato de uma ex-professora de Inglês, que lecionou temporariamente na rede pública, que diz: “A maioria dos professores não fala inglês, não”.

Além dessa reportagem, podemos citar outras duas que foram publicadas com base no mesmo estudo realizado pelo British Council, com os títulos “Pesquisa aponta que maioria dos professores não domina o inglês”²¹ e “A poucos meses de virar obrigatório, ensino de inglês ainda é precário na rede pública”.²²

¹⁹ JARETA, G. Por que o ensino do inglês não decola no Brasil. *Educação* n. 223, nov. 2015. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>

²⁰ O Plano CDE é uma empresa de pesquisa e avaliação de impacto especializada no entendimento da dinâmica de vida e de consumo das classes C, D e E e em oportunidades de negócios e de relacionamento com esse público. A empresa desenvolve projetos para institutos e fundações empresariais do país, além de grandes empresas e organizações ligadas a políticas públicas.

²¹ DUNDER, Karla. Pesquisa aponta que maioria dos professores não domina o inglês. *R7*, 25 nov. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/pesquisa-aponta-que-maioria-dos-professores-nao-domina-o-ingles-25112019>.

²² PICHONELLI, Matheus. A poucos meses de virar obrigatório, ensino de inglês ainda é precário na rede pública. *O Globo*, 12 nov. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-poucos-meses-de-virar-obrigatorio-ensino-de-ingles-ainda-precario-na-rede-publica-24073375>.

A partir do título das reportagens, podemos perceber que a imagem do professor de Inglês de escola pública que foi construída é de um profissional que não fala inglês e que não tem formação adequada para atuar na profissão. Essa representação do professor, ou seja, os já-ditos (interdiscurso) sobre o professor, chocam-se com a imagem dos profissionais que Mariana encontra no curso de formação continuada: “gente boa (...) com formação ótima (...) gente que tá sempre buscando conhecimento, sempre buscando melhorar a sua formação”.

O espanto de Mariana produz efeitos de sentido que nos levam à compreensão de que a professora parece não se ver como parte daquele grupo de professores que encontrou na EC, como já mencionado. Dito de outro modo, parece-nos que a professora se identificava mais com a “imagem” que ela tinha do professor limitado, antes de chegar à EC.

Ainda durante a entrevista semiestruturada, ao discorrer sobre as dificuldades que teve durante o curso, Mariana nos conta sobre sua formação acadêmica. Vejamos abaixo:

- [7] (...) eu li né / o e-mail que a gente recebeu da (COORD. DA PREFEITURA) que seriam as **aulas de inglês**, mas quando / assim / **era uma coisa que não era uma realidade pra mim** / foi uma modalidade / formato de curso que **não aconteceu comigo durante a minha faculdade**, então quando eu cheguei na sala, com todo mundo / assim / cara de nerd, todo mundo falando inglês perfeito / Se:nhor! / eu fiquei apavorada, então foi por isso, porque **não era uma coisa que era / que fazia parte assim da minha vi:da, né, não fez parte da minha vida acadêmica**, então assim, foi totalmente novo e eu realmente, fiquei com medo e com pavor / **pensei que não ia dar conta, que não ia aguentar, que ia desistir no meio do curso** / assim / foi por isso. (...) porque / **o curso assim, eu chegava a ter quatro aulas de um curso em inglês, isso nunca tinha acontecido pra mim, porque a minha faculdade foi à distância**, não foi presencial, **então eu não tive isso, nem durante o meu curso** / quando eu tinha os encontros presenciais, eu tinha quatro horas, seis horas de / é / de estudos. **Somente em inglês, eu nunca tive isso** / foi a primeira vez que eu tive / então foi por isso, entendeu? (Entrevista – Professora Mariana)

O dizer de Mariana nesse trecho aponta mais uma vez para o estranhamento da professora ao se deparar com aquele grupo de professores. Tal estranhamento nos leva a inferir que a professora se via dentro das representações do professor que não tem formação adequada: “era uma coisa que não era uma realidade pra mim (...) porque não era uma coisa que era / que fazia parte assim da minha vi:da, né, não fez parte da minha vida acadêmica”. Por outro lado, ao deparar com outra imagem do professor no curso de formação, ou seja, por meio do contato, da relação da professora com outros professores, um conflito de representações foi instaurado. Entendemos que esse conflito possa ter desencadeado deslocamentos subjetivos e uma possível (re)definição de identidade, que desafiam ou questionam a constituição identitária desse sujeito.

Os próximos excertos revelam imagens que vão tecendo, via gestos de interpretação, o modo como as representações do professor de LI são delimitadas a partir dos dizeres de Clara, que fala do lugar de professora formadora da EC.

- [8] Esperava encontrar professores com um nível médio de experiência pedagógica e um nível intermediário de proficiência em inglês, **com depoimentos, falas, relatos e reclamações (muitas vezes vitimizadas)** sobre as dificuldades, mazelas e frustrações do que significa ensinar em escolas públicas do Ensino Básico brasileiro. (Narrativa escrita – Formadora Clara)
- [9] (...) eu esperava encontrar **professores desqualificados** / na língua / então **eu tinha esse preconceito** / **Esses professores são desqualificados / são não comprometidos** / o / a imagem que eu fazia do professor / da escola pública / era essa / de inglês / Não tem inglês bom / **vai ser uma can:ja de galinha / e gente que não tá nem aí, né!** / e: gente que tem alunos extremamente difíceis / e via aquele círculo vicioso do **“oh, vida, oh, céus, oh, azar”**. (Entrevista – Formadora Clara)

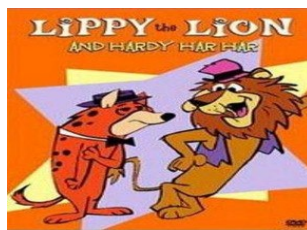
A repetição do vocábulo “desqualificados” [9] reforça a representação do professor de escola pública como um profissional incompetente e incapaz, apreendida também no relato [6] da professora Mariana. Entendemos, então, que as representações que os sujeitos formador e professor trazem consigo acerca do professor de Inglês de escola pública podem influenciar de modo significativo a relação estabelecida entre esses sujeitos na EC.

A representação do professor como aquele que só reclama do seu fazer e não se responsabiliza por sua prática pode ser verificada a partir do dizer de Clara: “esperava encontrar professores [...] com depoimentos, falas, relatos e reclamações (muitas vezes vitimizadas)” [4]. Segundo Authier-Revuz (1990, p. 26), “nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. O uso dos parênteses em “(muitas vezes vitimizadas)” e das aspas em “oh, vida, oh, céu, oh, azar” aponta para a heterogeneidade constitutiva do discurso, nesse caso, mostrada e marcada, que remete a outros dizeres, vozes advindas de outro lugar e que constituem o dizer do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Chama nossa atenção o uso da expressão “oh, vida, oh, céus, oh, azar”, que tem sua origem na série de desenhos norte-americana produzida por Hanna-Barbera em 1962. Os episódios da série contavam as aventuras da dupla Hardy, uma hiena pessimista que nunca ria, e Lippy, um leão otimista que sempre tentava animar Hardy. A hiena Hardy sempre dizia “eu sei que não vai dar certo, oh, dia, oh, céus, oh, azar”.²³

²³ Dublagem da versão original em inglês “oh, me, oh, my, oh, dear!”. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lippy_the_Lion_%26_Hardy_Har_Har.

Figura 2 – Série *Lippy the Lion and Hardy Har Har*



Fonte: <https://media.fstatic.com/l5wo1wMWSCSKZw0P9Wyoy0p0L0=/290x478/smart/media/movies/covers/2011/04/d2533ea87819303d60a8e7d1fcc4f643.jpg>

Para Clara, a imagem do professor está associada à personagem pessimista da hiena Hardy, que só reclama e se faz de vítima das “dificuldades, mazelas e frustrações”.

Segundo Clara, a imagem que tinha do professor de Inglês era “não tem inglês bom / vai ser uma canja de galinha / e gente que não tá nem aí”. A escolha do termo “canja de galinha” nos remete aos gritos de guerra de torcidas dos anos 1980: “é canja, é canja, é canja de galinha, arruma outro time pra jogar na nossa linha”. Podemos inferir a partir desse trecho que a formadora considerava que seria muito fácil vencer o jogo, ou seja, atuar como formadora naquele contexto com professores desqualificados, derrotados e pessimistas. Os efeitos que podem ser mobilizados a partir do dizer de Clara nos indicam que, para a formadora, a relação com os professores seria fácil, ou seja, ela tinha mais conhecimento, mais capacitação e, com isso, detinha o poder e o controle da situação.

Desse modo, entendemos que as representações do professor que a formadora trazia para a EC tiveram impacto no seu modo de se posicionar em relação aos professores. Considerando que onde há poder há também resistência (FOUCAULT, 1995), podemos inferir que uma situação de conflito, de ordem discursiva e de ações, poderia ser naturalmente instaurada.

Outra representação do professor de escola pública tem sido constantemente associada em nossa sociedade a um profissional que “reclama de barriga cheia”. Retomando a representação apreendida a partir dos dizeres de Clara [8] e [9], o professor é visto como despreparado e, talvez por isso, não tem razão em reclamar de suas condições de trabalho e remuneração. Vejamos a seguir outros trechos com relatos da formadora em que a questão salarial do professor de escola pública é abordada.

[10] Eu tinha, ainda, uma expectativa que **iria** encontrar professores e professoras **muito mal remunerados**, mas pelos relatos, e talvez, também pelo fato de serem professores com mais anos de prestação de serviços educacionais à (NOME DA PREFEITURA), **os salários eram até dignos** (apesar das reclamações), passíveis de melhoria pelo fato de eles contarem com um plano de carreira **até melhor** do que

professores com as mesmas funções em escolas privadas. (Narrativa escrita – Formadora Clara)

Clara enuncia sobre a remuneração dos professores, afirmando que, apesar das reclamações, possuíam um salário que não era ruim (“os salários eram até dignos (apesar das reclamações)). Notemos os efeitos de sentido oriundos do dizer da formadora a partir do uso do advérbio de inclusão “até”. O que os professores recebem por seu trabalho parece ser justo aos olhos da formadora. A construção “até dignos” coloca, ao nosso ver, um peso na formulação da formadora, permitindo-nos inferir que, para ela, o salário dos professores era merecido, correto, digno, por estes serem profissionais que, diante de sua (des)qualificação ou reclamação, teriam um salário desprezível, injusto, indigno.

Clara explica que os salários eram “até dignos” “pelo fato de eles contarem com um plano de carreira **até melhor** do que **professores com as mesmas funções em escolas privadas**”. Ressoa no dizer de Clara uma comparação entre o plano de carreira dos professores de escolas públicas e o de professores de escolas privadas, onde parece existir, em suas representações, o melhor ensino e os melhores e mais bem pagos professores. Percebemos novamente, com o uso do advérbio “até”, que o que ressoa é uma desqualificação da carreira dos professores de escolas públicas, não justificando suas reivindicações por melhorias salariais, mais uma vez indicando uma representação do professor que “reclama” sem motivos.

Em entrevista, Clara nos esclareceu por que considera os salários dos professores de escolas públicas “até dignos” e conta sobre o “relato” de uma professora acerca de sua remuneração.

[11] Por que / por exemplo, / isso eu comecei a perceber / quando eu fiz o meu // a minha especialização no ensino de inglesa *lato sensu* pela PUC né, em 2014 e 2015. Aí / uma professora lá / que trabalha vinte e quatro horas numa escola de Betim, ou alguma coisa assim, falou “ah, porque não sei o quê / não sei o quê / eu ganho quatro mil reais // por mês// vinte horas de trabalho”, **eu falei hã? / Eu quero esse emprego para mi:m! / Entendeu?** / Por que assim / **eu e:ra a executi:va / ganhava super be:m** / onde que eu trabalhei / era executiva de comunicação / nos lugares pelos quais eu passei / e falei ge:nte / **lá eu ganhava bem:: / agora / como professora de inglês: / em uma escola de li:nguas / eu vou lá dou uma hora dou uma aula, pulo aqui, pulo aqui, pulo ali e um salário / mixuruco / não tem nenhuma estabilidade / esse povo tá reclamando de quê? / de barriga chei:a / é inju:sto, entendeu?** (Entrevista – Formadora Clara)

Ao ouvir o relato de uma professora de escola pública sobre seu salário, Clara enuncia: “hã?/ Eu quero esse emprego para mi:m!”. Os sentidos produzidos por seu dizer reafirmam a representação do professor que reclama sem motivo.

Mais adiante, ao comparar seu salário como professora em escola de idiomas com o dos professores de escola pública, Clara nos diz: “agora / como professora de inglês / em uma escola de línguas / eu vou lá dou uma hora dou uma aula, (...) um salário / mixuruco / não tem nenhuma estabilidade / esse povo tá reclamando de quê? / de barriga cheia / é injusto”. O que ecoa do dizer de Clara é um incômodo com relação às “reclamações” dos professores, que são referidos como “esse povo”. O uso do pronome demonstrativo “esse” e do substantivo “povo” para nomear os professores ressoa de forma desrespeitosa, apontando para uma representação acerca da classe de professores e o seu estranhamento com esse grupo. Seu dizer nos leva a refletir sobre o que seria “ser professor” para Clara. Talvez, “dar aulas”, para a formadora, seria apenas uma forma de complementar sua renda.²⁴

As representações sobre o professor de Inglês de escola pública que ressoam nos dizeres de Clara em [8], [9], [10] e [11], como dito anteriormente, afetaram, de certo modo, seu posicionamento em relação aos professores na EC. Podemos observar, então, que uma relação de poder, de não pertença, de distanciamento e até de revolta poderia ter sido instaurada e que resistências e conflitos poderiam ser desencadeados a partir do encontro entre formadora e professores no curso de formação.

Nesta subseção, abordamos as representações acerca dos professores de Inglês de escolas públicas a partir dos dizeres de nossos participantes – formadora e professores – e as implicações dessas representações para a relação entre esses sujeitos. Passaremos a seguir para a subseção que abordará as representações da formadora da EC.

3.1.2 *A formadora da Educação Continuada*

Apresentaremos, nesta subseção, os dizeres dos participantes que apontam para as representações acerca da professora formadora do curso.

Vejamos, primeiramente, os dizeres dos professores.

[12] Quanto à formadora, **esperava que fosse alguém que estivesse atenta a realidade** de nossas salas de aula. (Narrativa escrita – Professora Joana)

[13] Achei que **deveria ser uma pessoa com experiência em ensino** e com um olhar particularmente voltado para alunos de escolas públicas, **que tem perfil** bem diverso das escolas particulares e cursos de idiomas. (Narrativa escrita – Professora Stella)

²⁴ Importante ressaltar, mais uma vez, que em nossos gestos de interpretação não tratamos da análise do sujeito empírico, e sim das discursividades, dos modos de dizer do sujeito.

[14] No que diz respeito à formadora, **esperava que ela dominasse o idioma, propusesse dinâmicas** que relacionassem com a realidade das salas de aulas das escolas públicas da periferia de BH, e **que tivesse prática** com o público no qual eu atuo. (Narrativa escrita – Professor Carlos)

Os verbos no pretérito usados nas construções “esperava que fosse” [12], “achei que deveria ser” [13] e “esperava que ela dominasse o idioma (...) propusesse dinâmicas (...) tivesse prática” [14] apontam para as expectativas que os professores tinham com relação à imagem da formadora. Ressoa nos dizeres de Joana, Stella e Carlos que eles esperavam encontrar uma formadora que tivesse conhecimento e até “prática” no que se refere ao ensino de língua inglesa em escolas públicas. Dito de outro modo, ter conhecimento sobre o ensino em escolas públicas legitimaria o papel da formadora de formar os professores na EC. Dessa forma, as representações que os professores tinham da formadora também teriam impacto na relação entre esses sujeitos.

Vejamos outro trecho do relato de Stella sobre o perfil da formadora:

[16] Não vi como aplicar na prática nenhuma das falas/sugestões da formadora. **Era claro que ela nunca havia trabalhado em uma escola pública**, tendo experiência apenas com escolas de idiomas, **onde há poucos alunos, ambiente apropriado, alunos mais interessados e tecnologia e equipamentos disponíveis para o ensino do idioma. Ela não levava em conta problemas disciplinares diários, turmas lotadas, alunos desinteressados, pais ausentes, falta de material e condições de trabalho.** (Narrativa escrita – Professora Stella)

O dizer de Stella sobre a falta de experiência da formadora com o ensino de LI em escolas públicas aponta para uma desqualificação da formadora frente aos professores. Dito de outra maneira, o que ressoa no dizer de Stella é que a formadora não estava apta para formar professores de escolas públicas, pois não tinha conhecimento sobre esse contexto de ensino. Tal representação nos indica que Stella poderia ter um posicionamento de resistência em relação à formadora, o que também contribuiria para situações de conflito.

Clara, em entrevista, fala-nos um pouco sobre a sua formação ou a “falta” dela:

[17] (...) eu / (RISOS), **não formada em Letras**, assim, **um ultra:je** até / eu falei isso com a (COORD. DO CURSO). Logo no início, eu falei assim “olha // será que eu tenho o perfil? Fique a vontade pra me substituir”. Ela falou “não, nós achamos que você tem perfil e o (NOME DO CURSO), ele não atua dessa forma”. Ele tipo assim / ela não quis dizer isso, mas o que eu percebi, assim / ele é inclusivo. E eu tinha um histórico também: m tê, tê tê, né! etc. e tal. E talvez i:sso / tenha me: // ajudado a aprofundar mai:s ainda e preparar mai:s a aula e me envolver mai:s e aprender mai:s (RISOS) / aí: / **pra compensa:r, vamos dizer assim, essa minha falta, né! / que ela**

vai sempre existir / é: / mas assim, independente de eu resolver fazer licenciatura em Letras e voltar e fazer a graduação, o passado é outro, o historio meu profissional é outro (...). (Entrevista – Formadora Clara)

Ressoa no dizer de Clara que o fato de não ser formada em Letras, ou seja, não ser licenciada para dar aulas, é considerado um “ultraje”, ou seja, uma afronta, visto que estava atuando como professora de professores licenciados. A pergunta feita por Clara à coordenadora do curso: “olha // será que eu tenho o perfil?” nos remete a uma abertura e um reconhecimento de sua limitação, mas, ao mesmo tempo, coloca a decisão de sua permanência no curso, ou não, na mão do outro. A resposta da coordenadora para Clara (“não, nós achamos que você tem perfil”), além da aceitação de Clara em atuar como formadora, também produz efeitos de sentido.

Podemos considerar que as representações do professor apreendidas pelos dizeres de Clara constroem uma imagem do professor como desqualificado, mal formado, mal remunerado e sem conhecimento da língua inglesa; talvez por isso, um formador que seja contratado para formar esses professores não necessariamente precisaria ser um profissional habilitado e experiente para lecionar naquele contexto.

A seguir, apresentamos o relato da professora Teresa, que, de certo modo, diferencia-se do relato dos outros professores no que se refere ao seu processo de identificação com a formadora.

[18] **Gostei da formadora de cara e, muitas vezes me solidarizei com ela, no sentido de entender a forma como ela agia (...) eu já trabalhei com formação de professores e de certa forma me projetava pensando nas ações que teria que ter se estivesse no lugar dela. (...)** (Narrativa escrita – Professora Teresa)

Apoiando-se no conceito de identidade de Hall, Coracini (2000) afirma que deveríamos preferir o termo “identificação”, pois o que podemos apreender são os “momentos de identificação dos sujeitos com outros sujeitos” (CORACINI, 2000, p. 150). Segundo a autora, o sujeito professor é perpassado por uma “multiplicidade de vozes” que encontram eco positivo ou negativo ao se identificarem ou não com algo ou alguém.

Baseando-nos nesses conceitos, é possível dizer que a voz de Teresa encontrou eco positivo no interior de sua subjetividade ao se identificar com a formadora a tal ponto de se projetar e se imaginar no lugar dela. Em seu estudo com um grupo de pesquisa-ação, Reis (2011) assume identificação como

um elemento chave, uma vez que é ela quem estabelecerá se haverá ou não o laço responsável por fazer com que o grupo se mobilize, trabalhe. É importante, compreender aqui o lugar do orientador na constituição desse laço, dada a projeção que lhe é dirigida (pelo professor) desde o primeiro encontro (REIS, 2011, p. 508).

Podemos dizer, então, que, apesar de ocupar o lugar de aluna na EC, Teresa, que já havia trabalhado como formadora de professores, identificava-se com Clara e com o lugar de formadora que ela ocupava.

Passemos agora para a análise das narrativas dos participantes sobre a EC.

3.1.3 Educação Continuada: formação ou treinamento?

Nesta subseção, apresentaremos os dizeres de nossos participantes acerca de três temas que foram recorrentes em nosso *corpus* de pesquisa. Com isso, dividimos esta subseção em três partes: “As representações dos professores sobre a Educação Continuada”; “Dizeres sobre do material didático da Educação Continuada” e “Dizeres acerca do planejamento e abordagem do curso”.

Sendo assim, a seguir, apresentaremos os dizeres dos professores sobre a EC que apontam para suas representações a respeito desse espaço.

3.1.3.1 As representações dos professores sobre a Educação Continuada

Iniciaremos com os trechos das narrativas escritas pelos professores Carlos e Joana em que relatam suas expectativas em relação à EC.

Vejamos, nesse sentido, os relatos 19 e 20 a seguir:

[19] Em relação as minhas necessidades, **buscava e busco soluções para as demandas que surgem na minha prática pedagógica**. Queria discussões que atendessem a realidade do contexto sociocultural no qual atuo. (Narrativa escrita – Professor Carlos)

[20] Queria aprender estratégias que pudessem me ajudar **a ser bem-sucedida nas salas de aula enquanto professora de inglês de escola pública**. (Já era bem-sucedida nos cursinhos, mas me sentia frustrada por não ter **tanto êxito** na escola pública). (Narrativa escrita – Professora Joana)

Ressoa no dizer de Carlos uma representação da EC como o lugar das “soluções” ou “receitas prontas”.

Podemos apreender, a partir do dizer de Joana, que o sujeito-professor acredita que o fato de aprender estratégias a tornará “bem-sucedida”: “queria aprender estratégias que pudessem me ajudar a ser bem-sucedida”. O uso do pronome oblíquo átono “me” como objeto direto do verbo “ajudar” nos remete à compreensão de que alguém, nesse caso, o formador, poderia ser o responsável por essa ação.

De acordo com Reis, Silva e Torres (2011), em um curso de EC, a expectativa do professor, no que diz respeito à aprendizagem e à solução de problemas, é, em muitos casos, direcionada para o professor formador.

A seguir, Teresa nos conta que sua expectativa era se encontrar com seus pares:

[21] Antes de iniciar o curso, minha expectativa foi de interesse de **me juntar aos meus semelhantes, isto é, queria interagir com o meu grupo, para trocar experiências** com relação a tudo que está no entorno de ensinar Inglês em uma escola pública. (Narrativa escrita – Professora Teresa)

A sala de aula da EC pode representar para o professor o lugar de estar com o outro, com seu “semelhante”, como expressado pelo dizer de Teresa. Segundo Nóvoa (1992, p. 14), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Dessa forma, trocar experiências pode significar ensinar e aprender com o outro.

Sendo assim, a imagem da EC que pode ser apreendida por meio do dizer de Teresa é de um lugar para troca de experiências. Essa representação assemelha-se ao modelo de “formação” apresentado por Ur (1997), que, por sinal, diferencia-se do modelo de “treinamento”. De acordo com a autora, a formação compreende um processo baseado em experiência profissional, isto é, vivências compartilhadas pelos próprios professores. Esse modelo privilegia, portanto, o insumo vindo dos próprios participantes, ou seja, dos professores, e não sobrepondo o conhecimento dos formadores ou teóricos ao dos professores.

No próximo excerto, assim como Teresa, Beatriz nos relata seu interesse em estar em contato com outros professores

[22] Outro aspecto que me chamava à atenção era **o contato com outros professores** de Inglês, uma vez que quase sempre **somos solitários em nossas escolas**. A **troca de experiências** foi, nesse caso, um grande chamariz para que eu me inscrevesse também. Além da troca de experiências, **novas abordagens, metodologias e técnicas também eram o foco**, uma vez que, quando há muito tempo em sala de aula, tende-se a repetir as mesmas aulas ano após ano. (Narrativa escrita – Professora Beatriz)

O momento de encontro na EC também pode preencher, em certa medida, o sentimento de vazio e solidão, conforme o relato de Beatriz, por não terem com quem compartilhar suas experiências e até mesmo desabafar e reclamar sobre as dificuldades. Em muitas escolas, há apenas um professor de Inglês por turno, e, em outros casos, a organização do tempo escolar não favorece oportunidades de encontro entre professores da mesma disciplina. Portanto, a oportunidade de contato com outros professores e a troca de experiências pode ser um grande atrativo ou “chamariz”, nos termos da participante.

Ressoa também no dizer da professora que o aprendizado de “novas abordagens, metodologias e técnicas” pode afetar a prática do professor, porque, “quando há muito tempo em sala de aula, tende-se a repetir as mesmas aulas ano após ano”. Inferimos, por meio de nosso gesto de interpretação, que o poder de transformar a prática da professora está sendo atribuído à EC. Percebemos, também, que a professora modaliza e se afasta do enunciado por meio do uso do verbo na terceira pessoa (“tende-se”). O dizer de Beatriz pode indicar que sua própria prática precisa de mudanças.

Segundo Reis, Silva e Torres (2011, p. 59), “o professor busca um curso de EC movido pelo desejo de apreender uma teoria para suprir as lacunas de sua prática, ou mesmo pela necessidade de compreender a prática que desenvolve por meio de alguma teoria”. Para Leffa (2011), na realidade, buscamos ouvir histórias com final feliz para entender como os outros resolveram as questões que nos angustiam.

Retomando o dizer de Beatriz sobre a EC como o lugar para o aprendizado de “novas abordagens, metodologias e técnicas”, podemos apreender uma representação da EC que se assemelha ao modelo de “treinamento” (UR, 1997). Esse modelo compreende uma aceitação pacífica das informações por parte dos professores, sem levar em consideração sua capacidade de reflexão, e visa ao ensino de “técnicas” que não se aplicam ao contexto de ensino dos professores (MARZARI, 2006, p. 2).

Nesta subseção, tratamos de apresentar os dizeres dos professores acerca de suas expectativas com relação à EC e as representações desta que emergem de seus dizeres. Na próxima subseção, abordaremos outro ponto recorrente nas narrativas e entrevistas de nossos participantes, referente ao material didático utilizado na formação.

3.1.3.2 Dizeres sobre o material didático da Educação Continuada

Nos excertos a seguir, os professores abordam questões mais específicas sobre o material desenvolvido pela instituição.

[23] A primeira impressão do curso, ao julgar que **o material era produzido pelo (NOME DO CURSO), foi que ele seria mais um que não se preocupasse com as particularidades e peculiaridades dos alunos da escola pública**. Digo isso porque **o material é padronizado** e, como tenho uma prática pedagógica muita voltada para **encontrar soluções** que atendam as demandas provenientes das escolas que eu trabalho, **tenho resistência** em relação a materiais com viés bastante globalizado. **O material era de qualidade, mas não trazia as discussões referentes a ensinar inglês em escolas públicas**. (Narrativa escrita – Professor Carlos)

Ao enunciar que o material do curso era “padronizado”, “com viés bastante globalizado”, vemos que, para Carlos, as atividades apresentadas podem ter sido desenvolvidas a partir de uma concepção de que todos os alunos são iguais em todos os contextos de aprendizagem. Dessa forma, podemos apreender que tanto a identidade do professor de Inglês quanto a dos alunos podem ter sido concebidas pela instituição como fixas, estáveis e “padronizadas”. O dizer de Carlos “**tenho resistência** em relação a materiais com viés bastante globalizado” nos indica um ponto de conflito na relação a ser estabelecida dentro do contexto de EC investigado. A partir de seu dizer, entendemos que a ação de “resistência” em usar o material na EC poderia recair sobre a sua relação com a formadora, desencadeando situações de conflito.

No início do trecho, Carlos nos conta que o material “seria mais um que não se preocupasse com as particularidades e peculiaridades dos alunos da escola pública”. A partir da construção “seria mais um”, entendemos que o uso do pronome indefinido “um” pode estar sendo relacionado à formadora, que “também” não se preocupava “com as particularidades e peculiaridades dos alunos da escola pública”. Os efeitos que apreendemos do dizer de Carlos é que a inadequação do material didático, como dito anteriormente, foi mais um desencadeador de resistência por parte dos professores e, conseqüentemente, mais um ponto de conflito na relação com a formadora.

Vejamos a seguir o que Mariana relata sobre o curso e o material:

[24] (...) eu achava que tinha algumas **atividades que agregavam pouco**, que para o nosso cotidiano de escola pública **são praticamente inviáveis**, quando a gente falava que não se aplicava ao nosso dia a dia, **era nos dado o desafio de “adaptar”**, nessas horas me vinha o questionamento, **tudo para nós da escola pública tem que ser adaptado? Não teria nada que não precisasse de um arranjo?** Apesar de ir sem saber muito o que eu encontraria lá, eu queria que tivesse mais **sugestões de atividades, metodologias, novas estratégias que fossem compatíveis com a minha realidade**. (Narrativa escrita – Professora Mariana)

Mariana enuncia que as atividades eram “praticamente inviáveis” de ser aplicadas em suas aulas na escola pública, e que, apesar de relatarem isso para a formadora, “era nos dado o desafio de ‘adaptar’”. O uso das aspas em “adaptar” nos remete a um deslocamento da palavra que é proveniente de outro discurso, nesse caso, da professora formadora (AUTHIER-REVUZ, 2004; 1998). Mariana, então, questionava-se: “tudo para nós da escola pública tem que ser adaptado? Não teria nada que não precisasse de um arranjo?”. O dizer de Mariana pode indicar que a professora se indignava com a forma como as atividades eram pensadas para a escola pública. Dito de outro modo, pode ressoar no seu dizer um descaso da organizadora do curso para com os professores e com as questões que envolvem o ensino de LI no contexto público.

Aprendemos a partir do dizer da professora (“eu queria que tivesse mais sugestões de atividades, metodologias, novas estratégias que fossem compatíveis com a minha realidade”) uma imagem da EC como espaço onde seria possível encontrar respostas às questões vivenciadas em sua prática e atividades que não precisem de um “arranjo”.

A seguir, Beatriz nos relata outro motivo de incômodo com o material:

[25] (...) **vale ressaltar que de primeira eu tive (e acredito que outras pessoas no curso também tiveram) alguma dificuldade em entender a lógica do material desenvolvido pelo (NOME DO CURSO), por vezes considerei algumas atividades um pouco desnecessárias – especialmente aquelas que queriam testar nosso conhecimento gramatical (partindo do pressuposto que todos ali têm uma graduação, não havia muito sentido em testar o conhecimento de tempos verbais, por exemplo).** Nas primeiras semanas o curso **não foi muito satisfatório. Eu não entendia o material, sua dinâmica e até sua relevância (...).** (Narrativa escrita – Professora Beatriz)

Compreendemos, então, que ressoa no dizer de Beatriz que as atividades do material testavam o conhecimento gramatical dos professores. Podemos apreender, por meio de seu dizer, que o curso havia sido desenvolvido a partir de uma representação de que os professores não tinham conhecimento da língua inglesa. Considerando que o curso era para professores de Inglês, um material produzido para “ensinar” inglês não parecia apropriado, inclusive, por se tratar de uma formação “continuada”, e não formação “inicial” para professores.

Para compreendermos melhor como era o material utilizado pelos professores no curso, mostraremos a seguir três páginas da primeira apostila do curso referentes à seção de revisão gramatical mencionada em [28]. Ressaltamos que, por questões éticas, o nome da instituição que produziu o material foi retirado das imagens.

Figura 3 – Página 3 da apostila I

English for Teaching 2
Module 1: How do I learn? **Coursebook**

Language analysis

1.5 Language in context

Underline the simple and continuous verb forms in the tapescript. Remember – continuous verb forms have *verb-ing*.

Complete the table below with examples from the tapescript.

Present		
	Simple	Continuous
Form:	Subject + verb (+s for he, she and it)	Subject + am/is/are + verb-ing
Example:		
Present perfect		
	Simple	Continuous
Form:	Subject + have/has + past participle	Subject + have/has + been + verb-ing
Example:		
Past		
	Simple	Continuous
Form	Subject + past simple verb	Subject + was/were + verb-ing
Example:		

1.6 Tense review

Work in pairs. Cross out the incorrect information in **bold**. Use the examples in 1.5 to help you.

- We use the **present simple/present continuous/present perfect** to describe present states (things that are always true) and facts.
- We use the **present simple/present continuous/present perfect** to describe actions happening now or around now.
- We use the **present simple/present continuous/present perfect** to describe past experiences and actions that started in the past and continue up to now.
- We use the past simple to describe **past states or short actions/actions in progress at a specific time in the past**.
- We use the past continuous to describe **past states or short actions/actions in progress at a specific time in the past**.

Fonte: Material didático desenvolvido pela instituição privada.

Podemos observar que as atividades propostas nessa seção da apostila consistiam em uma revisão de tempos verbais: “1.6 *Tense review*”. Logo na primeira linha da página, a construção “*Remember – continuous verb forms have verb-ing*” é um lembrete sobre uma regra gramatical que seria mais comum de ser encontrado em um livro para alunos de nível básico, e não em um livro para formação continuada de professores de LI licenciados.


No exercício da seção 1.6, observamos a seguinte instrução: “*Work in pairs. Cross out the incorrect information in bold. Use the examples in 1.5 to help you*”. A instrução

indica a concepção da instituição sobre o grau de complexidade da atividade sugerida para seus participantes, pois é sugerido que a atividade seja feita em duplas, ou seja, para que um professor possa auxiliar o outro. Mais um ponto observado é a sugestão “*Use the examples in 1.5 to help you*”, de que os professores usassem os exemplos do quadro em 1.5 para ajudá-los.

Observaremos nas próximas páginas do material que as atividades eram, de fato, direcionadas para os professores.

Figura 4 – Página 4 da apostila I

English for Teaching 2
Module 1: How do I learn? **Coursebook**

 **1.7 State verbs and action verbs**

Look at 1–4 below. Circle the correct sentence in each bubble, a or b.

a) *I have a teaching certificate.*
b) *I'm having a teaching certificate.*

a) *I don't know the answer.*
b) *I'm not knowing the answer.*

a) *I like teaching.*
b) *I'm liking teaching.*

a) *I suppose you're right.*
b) *I'm supposing you're right.*

Work with a partner. Why are the other sentences incorrect?

Action verbs
Most verbs in English are action verbs. These verbs describe things that happen in a limited period of time. The actions have a beginning and an end.
Action verbs can be found in simple and continuous forms.
e.g. Work I **work** as a teacher. I'm **working** in two schools at the moment.
Do I **did** a teacher training course last year. I'm **doing** a course with the British Council now.


State verbs
In the examples on page 3, *have*, *know*, *like* and *suppose* are **state verbs**. They describe states (things that are permanent or fixed).
State verbs aren't usually found in continuous forms. There are a small number of state verbs in English.
e.g. Like I like teaching. (not: *I'm liking teaching*)
Know I know the answer. (not: *I'm knowing the answer*)

Be careful!
Some verbs can be state or action verbs, depending on the meaning of the sentence.
e.g. Have I **have** two children. (state) *and* I'm **having** lunch. (having = eating = action)
Think I **think** teaching is fun. (my opinion = state) *and* I've been **thinking** about getting a new job. (thinking about = considering = action)
So some state verbs *can* have continuous verb forms – if they describe an *action* or *process*.

Fonte: Material didático desenvolvido pela instituição privada.


Figura 5 – Página 5 da apostila I

English for Teaching 2
Module 1: How do I learn? Coursebook

 **Circle the state verbs and underline the action verbs in the sentences below.**

1. I've been a teacher for ten years.
2. I started teaching when I was 21.
3. I'm working in a primary school at the moment.
4. I prefer teaching primary to secondary.
5. I've presented at an international conference.
6. I've got a degree in Education.
7. I'm good with computers.
8. I want to be a teacher trainer.

Work in pairs. Check your answers.

 **1.8 Practice – what's true for you?**

Change the sentences so that they are true for you.
Compare with a partner. What do you have in common?

I started teaching when I was 22.

I haven't been a teacher for ten years! I started when I was 24.

Fonte: Material didático desenvolvido pela instituição privada.

As frases usadas nas atividades em 1.7 (p. 4) “*I have a teaching certificate*”, “*I like teaching*” e em 1.8 (p. 5) “*I started teaching when I was 22*”, “*I have been a teacher for ten years! I started when I was 24*” são referentes à carreira de professor, ou seja, não se tratava de atividades para serem utilizadas com os alunos nas escolas públicas. Isso nos remete ao dizer de Carlos de que o material “não trazia as discussões referentes a **ensinar** inglês em escolas públicas”, e ao dizer de Beatriz que indica que “não entendia o material, sua dinâmica e até sua relevância”.

Em entrevista, Stella relata mais um pouco sobre sua “frustração” com o material do curso.

[26] O (NOME DO CURSO) também / não forneceu um material / que parecesse adequado às nossas necessidades, né! / tava ali / se eu bem me lembro / **ensinando pra gente present sim::ple** / e / a maioria dos professores que estavam ali tinham uma formação bem legal, né! /

Então eu me senti: / eu me senti assim:: / **tão / querendo me / me ensinar uma coisa que num / pra mim não vai ter valor porque eu já sei: / é como se me chamasse ali pra me alfabetizar novamente / eu já sou alfabetizada /** cê entendeu a relação? / O que eu quero dizer? Então, me pareceu / que foi montado um cu:urso // tudo bem / com muito cuidado e tal / com a professo:ra, mas sem levar em conta a / a clientela / os professo:res que iam participar daquele curso / foi a impressão que me deu / não / não / não se teve o cuidado em nenhum momento de pensar, **“não, eles são professores de escola pública, vamos desenvolver um material diferente, né, que tenha discussões ali / ricas pra enriquecer a vi:da deles / enquanto / na comunidade deles / e que te:nhã sugestões de atividades que po:ssam ser feitas / naquele ambiente”** // né! / que as atividades sugeri:das, as coisas ali / a não ser, tirando as atividades que nó:s // propusemos / quando ela dava essa abertura / as atividades propostas pelo material do (NOME DO CURSO) e por e:la / não se aplicavam à nossa rotina / a nossa realidade na escola / né! / num da:va pra aplicar. (Entrevista – Professora Stella)

Stella aborda como foi a sensação de frustração ao perceber que o conteúdo gramatical trabalhado no livro era destinado aos professores de Inglês, e não aos alunos da escola pública de nível iniciante: “tava ali / se eu bem me lembro / ensinando **pra gente present sim::ple**”. Ao enunciar: “é como se me chamasse ali pra me alfabetizar novamente / eu já sou alfabetizada”, o dizer da professora, de forma irônica, apresenta a heterogeneidade mostrada, mas não marcada, apontando para “outro dizer” para produzir sentido (AUTHIER-REVUZ, 2004). Ao escolher a construção “eu já sou alfabetizada”, Stella afirma que já sabia a língua inglesa, portanto não precisava aprendê-la desde o início novamente.

Entendemos, então, que Stella esperava mais do material, que ele apresentasse atividades que pudessem ser aplicadas em seu contexto de atuação, ou seja, o da escola pública, sem a necessidade de adaptação. O material havia sido planejado “sem levar em conta a / a clientela / os professo:res que iam participar daquele curso”. Seu dizer mobiliza vários efeitos de sentido. Podemos dizer, por meio de nossos gestos de interpretação, que o material havia sido preparado considerando uma representação de que o professor de Inglês de escola pública não fala inglês, logo, precisa aprender a língua estrangeira antes de qualquer outro aprendizado. Tal representação pôde ser apreendida na seção 3.2.1, em que pudemos verificar a surpresa dos professores com relação ao nível de proficiência dos colegas.

Compreendemos, por meio dos dizeres dos professores que apresentamos nesta subseção, que a insatisfação com o material didático desenvolvido pelo curso gerou resistência por parte dos professores. Apesar dessa resistência, o material continuou sendo usado pela formadora, o que resultou em mais conflitos na relação entre formadora e professores.

Stella, nossa professora participante que desistiu da EC ainda no primeiro semestre do curso, relatou, também em entrevista, sua percepção com relação à criação do curso e do material. Apresentaremos, então, na próxima subseção, os dizeres da professora Stella e também da formadora Clara sobre o planejamento do curso pela instituição que o desenvolveu.

3.1.3.3 O planejamento e a abordagem do curso

Consideramos que o modelo de EC adotado pela instituição que desenvolveu o curso pode ter implicações na relação entre formadora e professores. A partir dessa compreensão, apresentaremos, primeiramente, trechos da entrevista realizada com a professora Stella sobre o desenvolvimento do material do curso.

[27] Então / o material não começou com essa revisão bem básica porque dois ou três alunos não sabiam / ou estavam ali de modo mais inseguro / não foi por isso / **o material foi pensado todo antes de saber o público-alvo / já estava pronto o material /** cê vê que é um material que foi pra gráfica / um material que é colorido / **não foi feito de um dia pro outro / né! / Então / foi um material usado // independente do nível da turma / independente se a nossa turma era / a de nível mais elevado, né!, / tinha uma outra com um nível de inglês um pouquinho mais baixo / mas independente / foi usado o mesmo material / né!** (...) o proposto era você: fazer / exercícios de simple present / por exemplo / né! / “O quê que você faz?” / “Põe o auxiliar? não põe?” / “Põe S, não põe?” / Eu me senti / **eu me senti muito // incomodada / mas aí / como era a primeira apostila / eu falei / “não, vai melhorar” / “vai melhorar” / Na segunda não melhorou / na terceira não melhorou** (...) (Entrevista – Professora Stella)

Ressoa no dizer da professora Stella que o material havia sido criado pela instituição antes de esta ter conhecimento do perfil dos professores e de ter realizado o teste de nivelamento (“o material foi pensado todo antes de saber o público-alvo / já estava pronto o material”; “não foi feito de um dia pro outro / né! / então / foi um material usado // independente do nível da turma / independente se a nossa turma era / a de nível mais elevado”). Stella enuncia que “tinha uma outra com um nível de inglês um pouquinho mais baixo / mas independente /foi usado o mesmo material”. Compreendemos, então, que o material era o mesmo para todas as turmas, e isso nos leva a inferir que a identidade do professor era considerada pela instituição como fixa e estável.

O que ressoa nos dizeres de Stella é um incômodo com a revisão gramatical e a inadequação do material ao seu contexto de ensino. A professora, apesar de se sentir

incomodada, aguardou que pudesse acontecer uma mudança ao longo das aulas: “como era a primeira apostila / eu falei / “não, vai melhorar” / “vai melhorar” / na segunda não melhorou / na terceira não melhorou”.

Podemos dizer que o modelo de formação adotado pela instituição era norteado pela racionalidade técnica. De acordo com Marzari (2006), esse modelo não considera a capacidade reflexiva dos professores e não se aplica ao seu contexto de atuação.

Stella, ainda em entrevista, acrescenta que talvez o material já estivesse pronto, ou seja, o material não havia sido desenvolvido especificamente para aquele curso:

[28] (...) eu não sei se foi só um recorta e cola / **“já temos esse material pronto, vamos usar ali / vamos fazer uma formação / usar esse material”** / entendeu? (...) (Entrevista – Professora Stella)

A formadora Clara, em seu relato, informa que o curso, incluindo seu material, já havia sido preparado bem antes do teste de nivelamento dos professores. Logo, o seu dizer vai ao encontro do que foi dito por Stella [28].

[29] (...) foi um contrato e uma proposta que foi feita à prefeitura **quatro anos antes do curso ter acontecido** / aí de repente / eu não sei direito / tá? / o quê que aconteceu / mas assim / de: repen:te por causa do / **“ah, vamos fazer agora”** // né! / **E aí já não era mais cenário / então / e o valor financeiro não compensava, então foi aquilo / falou “vamos entregar o quê que nós propusemos, pra honrar o que a gente propôs”,** entendeu? / Essa foi a minha leitura que pode ser até: / **precisa de ser checada** / porque foi / é uma percepção assim / por meio de fa:la / né, mas que ocorreu, então assim / nós pegamos, **nós consulto:ras**, pegamos um **Frankenstein**, entendeu? / Por uma série de / questões / agora, eu poderia ter ficado: **“Oh, vida!”**, **“Oh, céus!”**, **“Oh, azar!”**, **nhenhnhem** / eu falei **“o quê que eu posso fazer com isso?”** / **Vou fazer uma bela duma limonada, entendeu?** / Vou aprender nesse processo / e foi um processo desafiante.

P: Sim, quando você fala, pegamos um Frankenstein, em que sentido?

C: Porque é, **era um curso formatado pra dezesseis horas a partir de cada conteúdo / e aí nós tínhamos que encaixa:r um um um curso formatado talvez pra: / um ano e meio, entendeu?** / Então, a carga horária, ela tava menor. E o *blended course*, era uma adaptação:, que não funcionava também. Então assim, “vamos fazer?” “Vamos!” Então o (NOME DO CURSO) também / foi, **acho, que foi pe:go de surpresa / e tinha que entregar um produto ali naquela oportunidade**, entendeu? Agora, acho que a (COORD, DA PREFEITURA) que pode falar mais di:sso, etc. / que na questão burocrá:tica / mais ficou cla:ro essa percepção, **“olha / vamos fazer?” / “Vamos!.” / e aí // começa ago:ra / entendeu?** (Entrevista – Formadora Clara)

Podemos apreender por meio de seu dizer que o curso de formação pode ter sido visto como uma “oportunidade” de venda de um produto para a Prefeitura: “então o (NOME DO CURSO) também / foi, acho, que foi pe:go de surpresa / e tinha que entregar um **produto** ali naquela **oportunidade**, entendeu?”.

O *blended course* ao qual Clara se refere está relacionado aos exercícios do curso que eram disponibilizados *on-line* para que os professores fizessem em casa. Importante informar que os exercícios *on-line* eram idênticos aos da apostila. Dessa forma, esse era outro motivo de frustração entre os professores, já que “era uma adaptação:, que não funcionava também”.

Podemos observar que Clara se posicionava discursivamente como “consultora”: “**nós consulto:ras**, pegamos um **Frankenstein**”, e não como “formadora” de professores. A palavra “consultora” deriva de “consultoria”. De acordo com o dicionário *Michaelis on-line*, “consultoria” significa ação ou efeito de um especialista emitir um parecer técnico ou orientação profissional sobre um assunto de sua especialidade. Partindo dessa definição, podemos inferir que, para Clara, a representação do formador é compreendida como um profissional que ensina técnicas e oferece orientação especializada, no contexto da pesquisa, sobre o ensino de LI em escolas públicas.

Entendemos que a imagem que Clara tinha de seu papel como formadora poderia afetar seu posicionamento em relação aos professores na EC. Partindo de uma representação em que seu papel era ensinar técnicas para os professores, logo, o papel do professor seria aprender passivamente as técnicas por ela ensinadas.

Segundo Ur (1997), nessa concepção de EC, que mais se aproxima um “treinamento”, uma de suas características é o “desempoderamento” do professor, ou seja, as técnicas são impostas “de cima” e devem ser seguidas sem questionamentos.

No próximo excerto, Clara nos conta sobre a metodologia de ensino em que o curso se baseava e que deveria ser seguida pelos formadores:

[30] (...) a ideia básica / do curso era o seguinte / **você** trazer pros **professores** através de / **uma metodologia de conteúdo:dos** / que abordavam / né / a questão / é: / dentro de um foco / é: / da: // **abordagem comunicati:va** / com atividades de **pré** / é: / **durante**, né / e **pós** / quer dizer / é: // atividades / **você** colocar os **treinandos** / vivencian::do determinadas situações / de linguagem, de contexto, de vocabulário, **de conteúdo:do e de técnicas de ensi:no** (...). (Entrevista – Formadora Clara)

A partir do dizer de Clara, podemos apreender que o curso foi formatado para o ensino “através de uma metodologia de conteúdos”, de forma mecânica, com atividades

específicas para cada momento da aula: “atividades de **pré** / **é** / **durante**, **né** / **e pós**”, em que os professores pudessem vivenciar “determinadas situações” de aprendizagem “de conteúdo e de técnicas de ensino”. Desse modo, podemos notar que o curso de EC também foi pensado pela instituição contratada para ensinar os professores a utilizarem “técnicas de ensino” a serem aplicadas nas escolas públicas. Tal concepção de ensino é pautada na noção de que o conhecimento pode ser transmitido do “treinador” para seus “treinandos”, termo utilizado por Clara para se referir aos professores. Em um dos trechos de seu relato escrito, Clara explica a abordagem que havia adotado durante o curso.

[31] Como **eu** obtive a certificação CELTA seis meses antes do início desse **treinamento** (DATA OMITIDA), utilizei esse aprendizado para referenciar também a condução do **meu trabalho de tutoria** junto aos **professores treinandos** da (NOME DA PREFEITURA), juntamente com o uso do *Trainer’s Guide* fornecido pelo (NOME DO CURSO). (Entrevista – Formadora Clara)

A formadora relata que sua abordagem no curso de EC foi baseada nos conhecimentos adquiridos pelo CELTA,²⁵ que é uma certificação internacional de ensino de língua inglesa para falantes adultos de outras línguas. O CELTA é destinado a professores de Língua Inglesa, independentemente de sua formação acadêmica. Por isso, essa certificação pode ser obtida tanto por professores com licenciatura em Letras como por aqueles que não possuem uma qualificação formal na área.²⁶

Observamos as escolhas lexicais de Clara ao se referir ao curso de formação como “treinamento”, ao seu trabalho de formação como “consultoria”, aos professores como “treinandos” e ao material usado pelos formadores como “*Trainer’s Guide*”, ou seja, “Guia do Treinador” (tradução nossa). Tais escolhas lexicais apontam mais uma vez para a forma como Clara compreendia a EC. Podemos notar que o formato de “treinamento” do CELTA estava fortemente presente em sua prática na EC.

A partir dessas análises, entendemos que cursos de formação pautados em uma concepção de treinamento não levam em consideração a subjetividade do professor e seu contexto de atuação. Conseqüentemente, isso pode provocar uma resistência por parte dos professores e gerar conflitos na relação entre formador e professor. Além disso, os professores podem passar a ter uma representação equivocada da EC, deixando de acreditar nas possibilidades de aprendizagem e deslocamento que a formação pode lhe proporcionar.

²⁵ Certificate in English Language Teaching to Adults.

²⁶ Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>.

Nesta seção, buscamos apresentar as representações acerca do professor de Inglês de escolas públicas, da formadora do curso e da EC a partir dos dizeres de nossos participantes. Abordamos, ainda, aspectos relacionados ao material didático usado durante o curso e a noção de EC adotada pela instituição que planejou a formação.

Analisaremos a seguir como se deu a relação entre a formadora e os professores em meio a conflitos, relações de poder e resistências ao longo do curso.

3.2 A rel(ação) entre formadora e professores: entre resistências e deslocamentos

Nesta seção, apresentaremos excertos que nos indicam momentos de conflito, relação de poder e resistência na interação entre formadora e professores a partir dos dizeres desses sujeitos. Partimos da compreensão de que formadora e professores se posicionam nessa relação a partir das representações que fazem de si e dos outros, conforme abordado na primeira seção deste capítulo.

Iniciaremos com os dizeres dos professores Geraldo, Joana e Beatriz sobre a relação entre eles e Clara na EC:

[32] A nossa formadora **parecia um robô, programadinha, horário, aulinha engessada**, do tipo que nunca ia funcionar na (NOME DA PREFEITURA), por exemplo, **muito britânica** (...). Então, ela **chegou britânica demais para os nossos padrões**, então chegou **completamente engessada, preocupada com os horários, com segundos, com os minutos**, com os cumprimentos das tarefas, **não interagiu, não relacionou, ficou distante** e houve um momento em que teve que quebrar o gelo porque senão **haveria ruptura definitiva**. (Entrevista – Professor Geraldo)

[33] A princípio o curso foi um pouco **frustrante**. As aulas pareciam **aulas de cursinho de língua inglesa**. Havia pouco espaço para discutirmos a nossa realidade tal qual ela é. **O tempo era cronometrado** para realizar as atividades. **E o simples desabafar era entendido como não querer mudar de atitude em relação ao ensino de inglês na escola pública**. (Narrativa escrita – Professora Joana)

[34] o professor de inglês, ele está muito sozinho na escola. Então é tão difícil você / oportunizar o momento que você vai encontrar / com / com outras pessoas pra poder trocar essa ideia, e **a gente estava preso na coisa do “vamos fazer”, “você tem dez minutos” / e ela vinha, né / com marcador de tempo / e muita das vezes a gente foi interrompido, assim / praticamente arrancado da atividade que a gente tava fazen::do / pra poder cumprir o horário que tinha que ser cumprido** // Então eu achava aquilo extremamente **frustrante**, assim / (Entrevista – Professora Beatriz)

Notamos que ressoa fortemente nos dizeres dos professores a questão do controle do tempo: “preocupada com os horários, com segundos, com os minutos” [32], “O tempo era cronometrado” [33], “e ela vinha, né / com marcador de tempo” [34]. Entendemos, a partir de Foucault (2014), que o controle do tempo é um exercício de poder. Dessa forma, controlar o tempo dos professores era uma forma de se manter em uma posição de poder e domínio na relação a ser estabelecida com eles.

O enunciado de Geraldo – “a nossa formadora parecia um robô, programadinha, horário, aulinha engessada” – é marcado pelo uso de metáfora e ironia. O professor compara a formadora a um “robô”. Segundo Orlandi (2015), a noção de metáfora para a AD é diferente da noção adotada pela retórica, que compreende a metáfora como uma figura de linguagem. A autora explica que “a metáfora (cf. Lacan, 1996) é aqui definida como a tomada de uma palavra por outra. Na análise de discurso, ela significa basicamente ‘transferência’, estabelecendo o modo como as palavras significam’ (ORLANDI, 1999, p. 42).

O sentido da palavra “robô” é expresso de forma irônica pelo uso dos diminutivos “programadinha” e “aulinha engessada”, que mobilizam vários efeitos de sentido. O uso do vocábulo “robô” nos remete à noção de um indivíduo condicionado, que não tem capacidade de pensar e é comandado/controlado por algo ou alguém. O uso do diminutivo “aulinha” também ressoa como uma ironia, desprestigiando a “aula” dada pela formadora.

Notamos também as construções “muito britânica” e “então, ela chegou britânica demais para os nossos padrões”. O vocábulo “britânica” associado a “horários” nos remete à imagem que construímos sobre a ideia de pontualidade ou rigidez e inflexibilidade dos britânicos. Tal imagem foi construída historicamente pelo fato de que na Inglaterra, onde se encontra o relógio centenário Big Ben, há aproximadamente 400 relógios pela cidade marcando exatamente o mesmo horário.²⁷ A construção “britânica demais para os nossos padrões” indica-nos outro ponto de conflito, que se refere a distanciamento, não pertença, falta de entrosamento, sintonia e empatia entre a formadora e professores.

Por meio da imposição do horário, Clara talvez quisesse ditar ritmo, impor ação, condicionar reação, controlar, programar “robózinhas”, moldar a relação a partir do estabelecimento da força do poder hierárquico. O que advém de tal tentativa, não necessariamente consciente, no entanto, é conflito e resistência. A ironia, apreendida a partir do dizer de Geraldo também aponta para a relação de poder e resistência nesse contexto.

²⁷ Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG64054-6014,00-PONTUALIDADE+DOS+BRITANICOS+TEM+EXPLICACAO+NA+HISTORIA.html>.

Joana e Beatriz nos relatam que nos momentos de encontro e discussão sobre o trabalho nas escolas públicas os professores eram interrompidos: “assim / praticamente arrancado da atividade” [34], para que o horário fosse cumprido. O uso lexical “arrancado” [34] nos leva a compreender que, para a professora, essa era uma atitude que chegava a ser ofensiva. Notamos também, por meio do dizer de Joana, que a atitude de controle do tempo deixou uma sensação de frustração: “o curso foi um pouco frustrante”. Já para Beatriz aquilo era “extremamente frustrante”. O uso do advérbio “extremamente” nos indica que sua sensação de frustração era ainda maior que a de Joana.

Joana enuncia que “o simples desabafar era entendido como não querer mudar de atitude em relação ao ensino de inglês na escola pública”. Relacionando seu dizer com outros dizeres da formadora, o que a professora denominou como “desabafo” representava para Clara o “oh, vida, oh, céus, oh, azar”. Dizendo de outra maneira, o “desabafar” para a professora significava “relatar suas experiências”, em contrapartida, de acordo com os dizeres de Clara, isso significava “reclamações” e “lamúrias”.

A partir do relato de Beatriz, podemos perceber que a formadora utilizava um instrumento para controlar o tempo: “ela vinha, né / com marcador de tempo”. Esse controle do tempo nos remete ao que Foucault (2014) chama de processos disciplinares. Estes, segundo o autor, “são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Ao controlar o tempo, Clara delimitava quem e quando poderia falar, mantendo, assim, o exercício do poder.

Em entrevista, Clara nos conta como se sentia em relação ao tempo que precisava cumprir e também menciona o “*time manager*” que era utilizado por ela:

[35] Frustrada / porque eu vi / dava tempo / né / E aí: / ah:: / e foi teRRÍvel Isso / porque assim / né / eu colocava no relóginho ali: / né / ti:nha um relógio / *time manager* é importante / mas aí eu queira aquilo tu:do / **aí eu falei / nossa gente esse troço tá um saco / mas aí eu usei muito sini:nho / né / mas de uma forma mais flexível e até mais educada / mas no início assim oh (ESTALA O DEDOS) / vamo lá, tempo, tempo, tempo, tempo / Depois eu percebi / PEraí óh / e na / na conversa também:: / que eu fui buscan::do / falei / “não, perai não é assim” / né //(...)**
(Entrevista – Formadora Clara)

O relato de Clara sobre o controle do tempo vai ao encontro dos relatos de Joana, Beatriz e Geraldo. Podemos inferir que a formadora sabia do desconforto que isso causava pela forma como conduzia as atividades: “eu falei / nossa gente esse troço tá um saco”. O uso da conjunção adversativa em “mas aí eu usei muito sini:nho / né / mas de uma forma mais flexível

e até mais educada” indica que a formadora acreditava ter usado outro instrumento, “sininho”, “de uma forma mais flexível e educada”, deixando escapar que anteriormente, com o “time manager”, o controle pode ter soado/pode ter sido compreendido/interpretado como forma rígida e indelicada ou mal educada.

A marcação do tempo também era algo consciente: “no início, assim oh (ESTALA O DEDOS) / vamo lá, tempo, tempo, tempo, tempo”. O dizer de Clara indica que seu fazer docente estava apoiado em representações que nos remetem à educação dos conventos e colégios internos, onde a disciplina e o controle eram fortemente presentes. Segundo Foucault (2014, p. 147, grifos nossos):

Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: *eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares*. Mas esses processos de regularização temporal que elas herdaram das disciplinas as modificam. Afinando-os primeiro. Começa-se a contar por quartos de hora, minutos e segundos [...] Nas escolas elementares, a divisão do *tempo se torna cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente*.

O controle do tempo e das atividades que Clara queria estabelecer na EC se assemelhava ao controle exercido nas ordens religiosas. Os professores tinham de responder rapidamente ao comando da formadora quando esta determinava que o tempo da atividade havia terminado.

Além de nos relatar sobre o controle do tempo, Clara também enuncia: “depois eu percebi / PEraí óh / e na / na conversa também:: / que eu fui buscan::do / falei / “não, perai não é assim” / né /”. Seu dizer nos indica que em um determinado momento, por meio de “conversa” com os professores, pôde perceber que “não é assim”. O que sugere que conversar, ou seja, ouvir e falar com os professores, foi o que possibilitou deslocamentos. Dito de outro modo, a “conversa” entre formadora e professores possibilitou deslocamentos na relação entre eles.

Pedimos a Clara que nos explicasse o motivo do uso do sininho e do celular, o “time manager”, durante a formação. Ela nos respondeu:

[36] O sininho era quando tava assim / muito tumultuado / né / É um sininho zem:: / né (RISOS) (FALA RINDO) chinês:: com barulhi:nho / buniti:nho (FALA RINDO) / né / Então **ele ficou até objeto assim / interessante e alguns / eu acho que até gostaram / falaram “ah vou usar isso também na minha sala” / né / e o celular era pra / era mais pra mim / e eu percebi que ele era um balizador / que ele / é: / não precisava também / assim / tocou / “gente, / *end of the conversation now*”.** (Entrevista – Formadora Clara)

A formadora nos explica que o “sininho” era para informar aos professores que o tempo para conversa tinha acabado: “o sininho era quando tava assim / muito tumultuado”. Já o celular era, segundo ela, um “balizador”, ou seja, indicava o momento final das atividades. Entendemos que o uso do celular como um “balizador”, ou seja, como um “delimitador” do tempo, era também um instrumento de controle. Mobilizamos esse efeito de sentido pois, segundo a formadora, “ele / é: / não precisava também / assim / tocou / ‘gente, / *end of the conversation now*’”.

Seu dizer sobre o sininho: “ele ficou até objeto assim / interessante e alguns / eu acho que até gostaram” produz efeitos de sentido. O uso da preposição “até” ressoa como “um limite de tolerância”, ou seja, o sininho era um objeto que os professores toleravam e “alguns” até gostavam.

Na primeira seção deste capítulo, Clara nos conta que não é formada em Letras. Pensando na formação inicial de professores de LI e no uso dos objetos (celular e sininho), percebemos que há equívocos na escolha didático-pedagógica de Clara. Tais equívocos, talvez, poderiam ter sido evitados se não fosse essa lacuna em sua formação.

A seguir podemos observar no relato de Stella que, apesar de Clara considerar o sininho um objeto até “interessante”, a percepção da professora era diferente.

[37] Eu me lembro / **era uma coisa até muito irritante** / (RISOS) que ela tinha um // não era um sininho / era um / um // um martelinho lá / que ela / ela falava / **“olha, são dez minutos pra essa atividade” / enquanto a gente tava lá discutindo ela começava a bater o mar / o sininho** / o martelinho / sei lá / é / é / não sei o nome daquele objeto / e pra chamar a gente pra acabar / só que a gente tava num momento ali ainda de discussão / né / e ela insisti:a / e ela tocava de novo / o sininho lá / e / isso começou a causar / assim / **eu notei / da minha parte e do que eu percebi dos outros alunos / começou a / ter uma / uma / uma certa antipatia com relação à figura da professo:ra (...)** (Entrevista – Professora Stella)

Conforme podemos observar por meio do dizer de Stella, o sininho “era uma coisa até muito irritante”. Mais uma vez, ressoa nos dizeres dos professores o incômodo causado pela interrupção dos momentos de discussão: “enquanto a gente tava lá discutindo ela começava a bater o mar / o sininho”. Stella chega a mencionar que ela e outros professores começaram “a / ter uma / uma / uma certa antipatia com relação à figura da professo:ra”. Podemos apreender a partir do dizer de Stella que, mesmo incomodados com o uso dos objetos, os professores não verbalizavam seu incômodo para Clara. Esse fato nos leva a compreender que o modo como Clara se posicionava em relação aos professores não

possibilitava diálogo entre eles. Dito de outro modo, Clara estava numa posição de controle em que, por meio desses instrumentos, determinava quem e quando poderia falar.

A “antipatia” de Stella em relação a Clara nos indica uma desidentificação da professora com a formadora e que esse fator, juntamente com outras situações de conflito, pode ter contribuído para a decisão da professora de desistir do curso.

No próximo excerto, o dizer de Joana aponta para outras situações geradoras de conflito na relação dos professores com a formadora.

[38] É claro, todos nós ali trazíamos muitas dificuldades em relação ao ensino do inglês. **Mas o discurso que perpassava a aula era que nós tínhamos que mudar de visão e não reclamar.** Porém, precisávamos primeiro nos expressar, para depois acharmos as respostas que buscávamos. **Éramos cobrados a apresentar miniaulas, que na prática, dificilmente seriam aplicadas na sala real. Alguns desistiram do curso,** logo nas primeiras semanas. Eu porém sentia que precisava de **um refúgio, luz, saída e por isso permaneci.** (...) **Até então era um discurso de cima para baixo. Aula rígida, que tinha que seguir os passos pré-determinados e engessados. De um lado havia a formadora e do outro nós, meros alunos/professores.** (Narrativa escrita – Professora Joana)

Joana enuncia que “o discurso que perpassava a aula era que nós tínhamos que mudar de visão e não reclamar”, trazendo em seu dizer o discurso da formadora. O dizer da professora aponta que Clara se relacionava com os professores a partir de suas representações, ou seja, da imagem que ela trazia em sua memória discursiva acerca dos professores de escola pública. Retomando o dizer de Clara, abordado na primeira seção deste capítulo, os professores que atuam nesse contexto só sabem reclamar: “oh, vida, oh, céus, oh, azar”.

O dizer de Joana “precisávamos primeiro nos expressar” nos permite inferir que não havia espaço para fala ou escuta na relação entre formadora e professores. Apesar de não conseguir se expressar, a professora enuncia que “sentia que precisava de um refúgio, luz, saída”. Os vocábulos “luz”, “refúgio” e “saída” apontam para sua representação da EC como o lugar de alento para os problemas que encontrava em sua prática.

A professora ainda enuncia que era “um discurso de cima para baixo. Aula rígida, que tinha que seguir os passos pré-determinados e engessados”. Seu dizer nos remete ao que Lemke (2010) chama de paradigma de aprendizagem curricular presente em escolas e universidades. Segundo o autor, esse paradigma estabelece que alguém tomará a decisão sobre o que o outro deve saber e organizará o aprendizado em uma “ordem fixa”, em um “cronograma fixo”.

De acordo com Lemke (2010), esse é o paradigma do capitalismo industrial da produção em massa, “dá suporte às suas redes mais amplas de emprego e carreira e se assemelha a eles em autoritarismo, planejamento de cima para baixo, rigidez, escala econômica e incompatibilidades gerais ao novo mundo baseado no ‘capitalismo veloz’” (LEMKE, 2010, p. 469). O autor acrescenta que esse paradigma gera recusa e resistência por parte dos alunos.

O dizer de Joana de que “até então era um discurso de cima para baixo” também mobiliza outros efeitos de sentido. O marcador de tempo “até então” indica que até um determinado momento o discurso era “de cima para baixo”. Esse marcador nos leva a inferir que em outro momento essas posições sofreram mudanças, ou seja, houve resistências daqueles que estavam “em baixo”.

Segundo Foucault (1979, p. 240), “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente”. Entendemos, então, que houve uma resistência da parte dos professores ao poder exercido pela formadora. A partir do dizer de Joana de que “de um lado havia a formadora e do outro nós, meros alunos/ professores”, podemos afirmar essa situação de disputa, poder e resistência.

Verificamos também que o uso do adjetivo “mero” marca a distinção das relações de poder, estando os sujeitos-professores na posição de alunos “menos importantes” em relação ao sujeito-formador, na posição de professor e mestre.

Segundo Orlandi (2015), ao falar a partir do lugar de professor, o dizer do sujeito-formador significa de modo diferente do falar do lugar do aluno. Na sala de aula da EC, espera-se que os professores em formação, apesar de ocuparem o lugar de professores em suas escolas, assumam o lugar de alunos nesse espaço, enquanto o professor formador, o lugar social e posicionamento discursivo de professor.

Eckert-Hoff (2015), ao analisar o recorte de um relato de história de vida de um sujeito-professor, observa um “embate” entre as vozes da formação continuada e do saber-fazer desse sujeito-professor. Em sua análise, Eckert-Hoff (2015, p. 97) comenta que no “embate entre a autoridade da teoria (*formador*) e a prática (*professor*), o valor ou ‘peso’, de acordo com o dizer desse sujeito, é da voz da teoria”. Nesse sentido, observamos que as relações de força são construídas a partir de uma hierarquia em que “a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (ORLANDI, 2015, p. 37).

Vejam os a seguir o dizer de Clara que também nos aponta para uma relação de poder e resistência entre ela e os professores:

[39] **Surgiram reclamações** de que o conteúdo do **treinamento** era distante da sua realidade e **eu**, gradativamente, e **com o aval** do (NOME DO CURSO), **fui aprendendo** a customizar **minha abordagem** ao referencial dos *trainees*. [...] Mas, infelizmente, vi alguns professores repetirem **posturas** similares às que eles relatavam como **negativas** em seus alunos e alunas: **chegarem muito atrasados** (...) **não faziam as atividades solicitadas** como para-casa para apresentação em sala de aula/no próximo treinamento e assim por diante. (Narrativa escrita – Formadora Clara)

Notamos que Clara se distancia de seu dizer, pelo modo indeterminado de enunciar (SERRANI-INFANTE, 2001), ao nos contar que “surgiram reclamações de que o conteúdo do treinamento era distante da sua realidade (...)”. Percebemos tal distanciamento pelo uso do verbo “surgir” na terceira pessoa do plural sem determinar o(s) sujeito(s) responsável(is) pela reclamação.

Clara nos conta que “com o aval do (NOME DO CURSO) fui aprendendo a customizar minha abordagem ao referencial dos *trainees*”. O uso do verbo “customizar” no dizer de Clara nos remete ao discurso neoliberal.

O uso dos vocábulos “treinamento” e “*trainees*”, que são itens lexicais da mesma família de palavras (SERRANI-INFANTE, 2001), aponta para as representações de Clara acerca da EC como um treinamento. Segundo Ur (1997), o modelo de treinamento apresenta uma estrutura fixa e predeterminada e com destaque para as habilidades profissionais. Dessa forma, não há tempo para troca de experiências nem mudanças ao longo do processo, pois seu currículo já é predefinido externamente. Dessa forma, os professores deveriam se posicionar como “*trainees*”, ou seja, deveriam apenas seguir as orientações de Clara, a “treinadora”.

Ao enunciar “mas, infelizmente, vi alguns **professores** repetirem posturas similares às que eles relatavam como **negativas** em seus **alunos e alunas**”, observamos que essa foi a única vez em que Clara nomeia os professores de “professores”. O efeito de sentido mobilizado é que, dessa vez, seu dizer se refere a uma postura “negativa” que os coloca em uma posição de comparação à postura adotada pelos alunos de escolas públicas. Ressoa em seu dizer a representação do professor como profissional que só reclama e não cumpre com responsabilidade o seu fazer docente.

Clara nos relata que passou a ver os professores “chegarem muito atrasados [...] não faziam as atividades solicitadas como para-casa para apresentação em sala de aula/no próximo treinamento e assim por diante”. Seu dizer nos remete à mobilidade das relações de poder. Segundo Foucault (2006, p. 276), “as relações de poder podem ser encontradas em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações são, portanto, móveis, reversíveis e

instáveis”. Partindo dessa compreensão, inferimos que os atrasos e o não cumprimento do “para-casa” eram formas de resistência da parte dos professores.

Contudo, percebemos pelo dizer de Joana [38] que nem todos os professores resistiram a essa relação, pois “alguns desistiram do curso, logo nas primeiras semanas”. Vejamos abaixo o relato de Stella, uma das professoras que desistiram do curso, e o motivo que a levou a tomar essa decisão:

[40] Resolvi sair porque o meu tempo / sinceramente / eu prefiro ficar na minha escola lá no meu ACEPAT²⁸ corrigindo prova, fazendo materiais **do que brincar de escolinha / né / alguém vem me ensinar um item e eu finjo / eu já sei / vou lá fazer, levar pra professora dar visto** / isso não / já passei dessa idade, né? / Saí. Ai / a (NOME DA COORD. DA PREFEITURA) me / é / é / entrou em contato comigo depois de umas duas / três semanas / não me lembro / um mês depois / e falou, “olha, eu já conversei com a professora de vocês, realmente houve alguns problemas” / **parece que não fui só eu que / é / é / procurou a coordenadora pra relatar esse tipo de coisa**, né / e falou, “olha, eu já conversei com ela, já assisti aulas dela, ela mudou, ela vai mudar. Volta pra você ver”. A pedido da (COORD. DA PREFEITURA) eu voltei / fiquei mais umas três semanas / um mês / não me lembro realmente agora / eu voltei e fiquei mais um tempo, mas **eu vi que não tinha mudado**, né / é / não sei dizer por que, não sei se ela / não sei se ela não quis ou se ela não se adaptou realmente porque que não foi diferente / isso eu não sei dizer. O que eu senti é que **quando eu voltei tava tudo do mesmo jeito / os alunos reclamando / os alunos / nós / né / professores / insatisfeitos / todos** / não me lembro de ninguém falar assim, “Nossa, que aula sensacional!” / não me lembro, tá? Então tomo por base que **todos os alunos estivessem insatisfeitos, tanto com o material quanto com a nossa professora, tanto com as atividades propostas**, né. **E eu concluí que era uma perda de tempo / aí eu realmente sai de verdade, né / não voltei mais depois desse / desse tempo.** (Entrevista – Professora Stella)

Stella enuncia que preferia ficar na sua escola “do que ‘brincar de escolinha’, “alguém vem me ensinar um item e eu finjo / eu já sei / vou lá fazer, levar pra professora dar visto”. Seu dizer nos indica uma ironia em seu modo de enunciar, apontando para um heterogeneidade mostrada, mas não marcada em seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004; 1998). Como apresentado anteriormente, o material do curso ensinava aos professores aspectos linguísticos básicos da língua inglesa, dessa forma, a professora só poderia continuar se fingisse não conhecer o conteúdo ensinado: “e eu finjo / eu já sei”.

Stella, ao enunciar, traz para o fio de seu discurso os dizeres da coordenadora da Prefeitura: “olha, eu já conversei com a professora de vocês, realmente houve alguns problemas (...) olha, eu já conversei com ela, já assisti aulas dela, ela mudou, ela vai mudar.

²⁸ Tempo cumprido na escola pelos professores para preparação de aulas, elaboração e correção de atividades etc.

Volta pra você ver”. Por meio de nossos gestos de interpretação, compreendemos que o “problema” estava na relação entre formadora e professores, ou seja, primeiramente, precisaria haver uma “conversa” entre eles que promovesse deslocamentos por parte desses sujeitos.

Stella enuncia: “eu voltei e fiquei mais um tempo, mas eu vi que não tinha mudado”. Podemos dizer que, talvez, por essa razão, após algum tempo, Stella desiste definitivamente: “eu concluí que era uma perda de tempo / aí eu realmente saí de verdade”. Ressaltamos que foram 21 professores inscritos na EC, entretanto, apenas 13 concluíram o curso, ou seja, além de Stella, outros professores também desistiram da formação.

Os professores relatam que, durante o curso de formação, receberam a visita da coordenadora do curso que havia contratado Clara. Vejamos o relato de Salvador a esse respeito:

[41] (...) após as primeiras semanas de aula, recebemos a visita de uma representante do (NOME DO CURSO) em nossa sala de aula que observou a todos por uma manhã. **Acredito que essa visita tenha ocorrido como resposta às manifestações de insatisfação com a proposta do curso vinda de professores participantes.** Após essa visita, **pude notar uma diferença no modo através do qual a formadora passou a conduzir o curso,** reconhecendo as nossas reais **necessidades e atendendo nossas demandas.** (Narrativa escrita – Professor Salvador)

Podemos perceber o modo indeterminado de enunciar (SERRANI-INFANTE, 2001) do sujeito-professor, distanciando-se do que é dito: “Acredito que essa visita tenha ocorrido como resposta às manifestações de insatisfação com a proposta do curso vinda de professores participantes”. Ao enunciar “professores participantes”, nosso enunciador se exclui da ação de manifestar insatisfação. Segundo Reis, Torres e Silva (2011, p. 64), “enunciar em primeira pessoa requer trabalho e responsabilização sobre aquilo que enunciamos”. Contudo, ainda no mesmo trecho, o sujeito-professor reassume seu posicionamento como membro integrante do grupo de professores ao tomar para si as “necessidades” e “demandas”, usando os pronomes possessivos “nossos”, “nossas”, que concordam com o pronome pessoal “nós” na primeira pessoa do plural. Vejamos, nesse sentido, o relato [42] a seguir:

[42] (...) nós tivemos um dia de **conflito SÉrio** / com:: / uma das diretoras / hoje, ex-diretora do programa que veio nos visitar de São Paulo. **Chegou com uma: emPÁfia / ABSURDAMENTE / repugnante / se colocou no meio do grupo // é: / colocando a gente como responsável** por todos os problemas / **até que os múltiplos depoimentos de sentido contrário / fez com que ela se / ela reconcebesse as suas**

posições e até expressasse solidariedade para com o grupo. (Entrevista – Professor Geraldo)

O dizer de Geraldo (“chegou com uma: emPÁfia / ABSURDAMENTE / repugnante / se colocou no meio do grupo // é: / colocando a gente como responsável por todos os problemas”) mobiliza alguns efeitos de sentido que permitem nos aproximarmos mais do modo como a relação foi estabelecida entre os participantes. Entendemos que os sujeitos se relacionam com outros sujeitos a partir das representações que estes têm de si e do outro. Sendo assim, o modo como a coordenadora se posicionou diante os professores, partindo da interpretação de Geraldo, (“com uma: emPÁfia / ABSURDAMENTE / repugnante”), indica-nos que ela se colocava em uma posição de superioridade em relação aos professores.

O dizer de Geraldo também nos aponta que a coordenadora trazia em sua memória discursiva uma representação dos professores como “responsáveis” pelo conflito. No entanto, após escutar os professores, “múltiplos depoimentos de sentido contrário”, a coordenadora reorganiza suas representações e seu posicionamento em relação aos professores.

Notamos também que os relatos de Salvador e Geraldo abordam o mesmo assunto, a visita da coordenadora do curso. Todavia, percebemos, a partir dos gestos de interpretação apresentados, que os dois enunciadores se posicionam discursivamente de modo diferente. Isso nos leva a inferir que a relação de cada um desses sujeitos com a formadora não era, naturalmente, idêntica.

O dizer de Salvador aponta para a mobilidade e instabilidade das FDs pelo modo como este enuncia, buscando salvar a face. Podemos dizer que o sujeito-professor oscila entre o que pode e o que deve ser dito em um contexto (de pesquisa) como este, diferentemente do que pôde ser apreendido pelo dizer de Geraldo, que em [42] se posiciona como um integrante do grupo de professores. Além da visita da coordenadora da instituição que organizou o curso, os professores relatam um momento em que conversaram com a formadora sobre suas insatisfações com relação ao curso.

[43] **Alguns colegas insatisfeitos com a metodologia propuseram conversar com a professora sobre as nossas reais intenções.** O que foi muito positivo. **De um lado ela** era cobrada para aplicar uma metodologia, **de outro nós** precisávamos de algo que atingisse diretamente nossas salas e nossas vidas enquanto profissionais. (Narrativa escrita – Professora Joana)

[44] (...) chegou um momento que **o grupo se posicionou** e negociou com sucesso mais espaço para as trocas de experiências entre eles. Creio que essa **postura do grupo**

fez com que a formadora desse mais tempo para **que o grupo discutisse suas demandas, mas era sempre uma disputa** (...) (Narrativa escrita – Professor Carlos)

A partir do dizer de Joana: “alguns colegas insatisfeitos com a metodologia propuseram conversar com a professora”, percebemos que ao enunciar “alguns colegas”, a professora não se inclui no grupo de professores “insatisfeitos”. Contudo, seu dizer sobre o assunto da conversa: “sobre as nossas reais intenções” e o uso do pronome possessivo “nossas” indica seu pertencimento ao grupo de professores ao qual a professora se refere no início do trecho como “alguns colegas”.

Inferimos que o distanciamento no modo de enunciar de Joana se dá, também, em virtude do conflito entre suas FDs. Considerando as condições de produção de seu discurso – narrativa para pesquisa – e sua posição de professora, incluir-se no grupo de colegas “insatisfeitos” pode significar também ter de assumir a sua própria insatisfação.

Percebemos que apesar de terem proposto conversar com a formadora, que no dizer de Joana “foi muito positivo”, a disputa ainda ressoava em seu discurso. Analisando seu dizer “de um lado ela era cobrada para aplicar uma metodologia, de outro nós (...)”, observamos que a formadora e os professores estavam em lados opostos: “de um lado **ela** (...) de outro **nós**”.

O dizer de Carlos: “o grupo se **posicionou e negociou** com sucesso mais espaço para as trocas de experiências entre eles” nos indica que em um determinado momento houve uma conversa entre eles e a formadora. A partir de seu dizer, percebemos também que foi necessário não apenas um posicionamento dos professores, mas também uma negociação com a formadora a respeito do espaço de fala.

Apesar da conversa, seu dizer “**mas era sempre uma disputa**” nos indica, por meio da conjunção adversativa “mas”, que os conflitos e a disputa pelo poder ainda se faziam presentes.

Em entrevista, perguntamos para Clara se ela tinha recebido alguma orientação para mudar a sua abordagem. Vejamos sua resposta a seguir:

[45] Na verdade **não foi uma orientação. Foi uma constatação / e foi também uma busca minha** / por que eu sou uma pessoa meio assim / que busco muito / entendeu? Eu busco / **me aprofundei muito na metodologia e eu percebia / o / a não resposta que eu estava querendo no curso**. Então eu busquei também conversar com essas pessoas e buscar aonde que eu poderia / então / **eu acho que mais uma iniciativa minha. E tive a feliz coincidência de ter a (COORD. DO CURSO) aqui para me substituir, por que se ela não me substituísse também, talvez eu não tivesse um *feedback***. (Entrevista – Formadora Clara)

Ressoa no enunciado de Clara que a não resposta, ou seja, a resistência dos professores não era algo esperado por ela. Entretanto, percebemos que a resistência foi um indicador para Clara de que a relação entre ela e os professores precisaria ser (re)direcionada.

A formulação de Clara “eu busquei também conversar com **essas pessoas**” indica que talvez tenha sido sua abertura que possibilitou o diálogo com os professores. Notamos que Clara se refere aos professores como “essas pessoas”. Esse modo de se referir a eles, com o uso do pronome demonstrativo “essas”, pode representar ainda um distanciamento seu em relação aos professores. Além disso, percebemos que, dessa vez, os professores não são nomeados como “treinandos”.

Clara relata o momento da visita da coordenadora do curso para o qual ela trabalhava (“tive a feliz coincidência de ter a (COORD. DO CURSO) aqui para me substituir, por que se ela não me substituísse **também**, talvez eu não tivesse um *feedback*”). Apreendemos, pelo uso da conjunção aditiva “também”, que se não fosse a substituição da coordenadora, Clara não teria tido a oportunidade de ter um *feedback*, ou seja, o fato foi interpretado como algo bastante positivo (“feliz coincidência”). Esclarecemos que Clara, em outro momento da entrevista, relata-nos que a coordenadora do curso tinha vindo substituí-la em outro horário.

Em entrevista, Beatriz nos relata sobre o surgimento das “reclamações”, mencionado também por Clara [39] e por outros professores em excertos anteriores. Vejamos:

[46] (...) **na verdade foi a gente que trouxe essa reclamação**, porque eu acho que se dependesse dela / talvez ela tivesse seguido o livro ali / **TO:do no / no passo a passo do jeitinho que ela planejou, eu sei que ela não / não tinha planejado nesse tipo de coisa, mas aí a gente entrevistou** / e então eu acho que **ela fez aí essa adaptação por uma demanda externa dos alunos**. (Entrevista – Professora Beatriz)

Retomando o dizer de Clara [45], “a não resposta” que a formadora estava querendo foi nomeada por Beatriz como “reclamação”, “demanda” dos professores. O dizer de Beatriz: “eu sei que ela não / não tinha planejado nesse tipo de coisa, mas aí a gente entrevistou” nos aponta indícios de que Clara não tinha planejado uma mudança de abordagem durante o curso, ou, ainda, que abrir mão de sua posição de poder não era uma escolha sua. O uso do verbo “intervir” em “mas aí a gente entrevistou” indica uma tensão nesse processo de mudança. O verbo “intervir” significa interpor autoridade, usar de poder, de controle, ou seja, os professores resistiram ao modo como o curso estava sendo conduzido, o que nos remete, novamente, à mobilidade e à instabilidade das relações de poder (FOUCAULT, 2006).

Enfim, buscamos compreender, a partir dos enunciados dos participantes, a relação entre formadora e professores e seus momentos de tensão e conflito. Na próxima seção, abordaremos como essa relação, compreendida como a ação de estar com o outro, deixa marcas em suas subjetividades (REIS, 2011), podendo provocar deslocamentos subjetivos nesses sujeitos.

3.3 A virada

Os deslocamentos subjetivos que serão abordados nesta seção, por meio de nossos gestos de interpretação, são considerados como um processo em movimento no qual o sujeito pode ter sua identidade (re)definida, a partir da sua relação com o outro (REIS, 2016).

Contudo, esse processo não representa uma mudança irreversível e sim movimentos que deslocam as representações que o sujeito tinha anteriormente e as reorganiza (NEVES, 2008). Além disso, faz-se necessário destacar que os deslocamentos subjetivos podem não ser percebidos rapidamente, ou seja, podem acontecer em outro momento, de acordo com cada sujeito (SÓL, 2014).

Iniciaremos com um trecho da entrevista com Geraldo. O professor nos conta como havia chegado à EC e sua percepção ao final do curso:

[47] (...) Eu cheguei **frustra:do / cheguei desmotivado / cheguei a: / resseni:do / cheguei ao ponto de desistir** / e aquilo foi a tentativa de melhorar / é: / eu acredito que **foi fundamental aquele momento porque se a gente não tivesse tido a nossa: / nossos momentos de catARse coletiva** / e olha que foram muitos / e / de / de / é: // **apoio / momentos de solidarieda:de** / que a gente refletir juntos sobre as questões de TODos nós / buscávamos resultados para TODos / **se não fosse aquele momento eu não teria uma sobrevida / na minha vida / enquanto professor / porque eu tava pronto para desistir. // O adoecimento emocional é muito grande** de quem tem o perfil / ah: / que eu tinha naquela época / que era o perfil do / do cara perfeccIONISTA. (...) o **que melhorou / deu condição de sobrevida foi / a união / o estabelecimento de um relacionamento ali / nós nos tornamos coesos // e uma coesão que perdura / independentemente da gente ter encontros frequentes. Então eu acho que isso foi / primordial.** (...) no final foram contornados todas essas dificuldades / eu acredito até que **o relacionamento / o que profissionalmente era difícil até com a professora** virou um relacionamento até pessoalmente agradável. Então **foram superadas todas essas dificuldades**, mas eu acho que foi FUNDAMENTAL abeRTURA para se expressar as nossas neceSSIDADES e foi tudo feito de forma madura / foi tudo feito de forma / e ninguém tomou uma coisa como / forma pessoal, como ofensa pessoal / isso fez com que nós conseguimos prosseguir porque havia um alvo, e **nós continuamos perseguir esse alvo.** (Entrevista – Professor Geraldo)

Geraldo enuncia que se não fossem os momentos de desabafo e o apoio dos pares, ele teria desistido. Os momentos de “catarse coletiva”, aos quais o professor se refere, foram os momentos de desabafo sobre as dificuldades encontradas na profissão. “Catarse”, de acordo com o dicionário *Houaiss*, é uma palavra derivada do grego *kátharsis*, que significa purificação, purgação, mênstruo, alívio da alma pela satisfação de uma necessidade moral. De acordo com Almeida (2010, p. 76):

O vocábulo tem sido usado na religião, na medicina e na filosofia da Grécia antiga, no sentido de expulsão daquilo que é estranho à essência ou à natureza de um ser e que, por esta razão, o corrompe e o adocece. [...] Na psicologia, seria a liberação de emoções, sentimentos e tensões reprimidas, através de recursos idênticos à abreação. Na psicanálise (que não é psicologia), seria a operação capaz de trazer à consciência memórias recalçadas no inconsciente, libertando a pessoa em análise de sintomas psiconeuróticos associados a esse bloqueio.

A partir dessa definição, podemos dizer que os momentos de “catarse coletiva” na EC surtiam efeito como um alívio e possivelmente desencadeavam momentos de identificação entre o grupo de professores.

Geraldo nos conta que esses momentos de “catarse” possibilitaram reflexões. Sobre os efeitos da “catarse coletiva”, Almeida (2010, p. 88, grifos nossos) explica que:

o resultado do efeito catártico (ou catársico) é movimento, *transformação, mudança*, criação e criatividade, simbolização de questões vitais, humanização, ampliação dos vínculos pessoais, incremento da espontaneidade, expressão de qualidade do campo relacional, ampliação da consciência, construção de melhores modelos de sociabilidade, evolução mental, adequação do comportamento, apuro da capacidade reflexiva, equilíbrio entre áreas instintivas e dispositivos defensivos, enriquecimento dos papéis, superação dos estágios regredidos..

Geraldo enuncia que “se não fosse aquele momento, eu não teria uma **sobrevida** / na minha vida / enquanto professor” e “o que melhorou / deu condição de **sobrevida** foi / a união / o estabelecimento de um relacionamento ali”. Notamos que o vocábulo “sobrevida” ressoa no dizer de Geraldo por duas vezes no mesmo trecho. Os efeitos de sentido que podemos apreender é que os momentos de interação com outros professores na EC funcionaram como uma “tentativa de melhorar” sua sobrevida “enquanto professor”, ou seja, prolongar sua vida para além de certo limite. Desse modo, é possível inferir que sua frustração, desmotivação e ressentimento em relação à profissão podem ainda estar presentes na vida profissional de Geraldo. Sendo assim, seu dizer no início do trecho “cheguei ao ponto de desistir” pode significar que esse sujeito talvez já tenha desistido da profissão, apesar de ainda continuar atuando como professor.

O dizer de Geraldo também nos indica que houve situações de conflito também entre os professores: “eu acredito até que o relacionamento / o que profissionalmente era difícil até com a professora (...)”. O uso da preposição “até” aponta para essa interpretação, ou seja, o relacionamento era difícil com os colegas e “até com a professora”.

Ao enunciar “eu acho que foi FUNDAMENTAL a abertura para se expressar as nossas necessidades (...) isso fez com que nós conseguimos prosseguir porque havia um alvo”, seu dizer mobiliza efeitos de sentido que apontam para a relação entre a formadora e os professores. Podemos interpretar que a abertura concedida por Clara possibilitou que os professores conseguissem ou fossem impelidos a desestabilizar aquela relação de poder por meio de suas resistências, atingindo, assim, o alvo desejado.

Vejam agora um trecho da narrativa de Joana sobre o momento final da EC:

[48] Houve o **divisor de águas** durante o curso que foi **o dia que conversamos com a formadora**. (...) **A partir da nossa conversa com a professora, tudo mudou, inclusive a nossa relação com a mesma**. Sem dúvida ela detém um grande conhecimento teórico do que precisávamos aprender. Mas **com o tempo ela passou a ser uma parceira, apontadora de caminhos. Foi muito legal ter visto esta mudança. Acho que todos nos crescemos**. (...) Ao final do curso, **senti-me privilegiada por ter feito este curso, principalmente com os colegas que fiz. Foi muito rico. O conteúdo foi ótimo, mas o melhor foi ter participado do grupo de professores, colegas, parceiros, com os quais aprendi muito**. O ganho maior foi tê-los semanalmente, **pudemos nos ajudar mutuamente e enfrentar nossas dificuldades de sala de aula juntos**. Ter tido este **tempo de reflexão** 1 vez por semana durante **este tempo foi especial**. **A formadora foi uma boa intermediadora desta troca. Senti-me mais forte e empoderada ao final do curso**. (Narrativa escrita – Professora Joana)

Percebemos, por meio da expressão “divisor de águas”, que o dia da conversa com a formadora foi um marco na relação entre Clara e os professores. O dizer de Joana “a partir da nossa conversa com a professora, tudo mudou, inclusive a nossa relação com a mesma” nos leva a inferir que as representações que circulavam naquele espaço foram movimentadas, afetando o modo como esses sujeitos se relacionavam.

Podemos dizer que as representações acerca da formadora foram deslocadas: “sem dúvida ela detém um grande conhecimento teórico do que precisávamos aprender”. O dizer de Joana pode significar que o conhecimento da formadora foi legitimado, reconhecido, apagando, de certo modo, sua falta de formação – do curso de licenciatura e de experiência no contexto de atuação dos professores do curso.

Ao enunciar: “acho que todos nós crescemos”, apreendemos que o uso do pronome pessoal “nós” pode nos indicar que os deslocamentos foram possíveis não apenas para os professores, mas também para formadora. Esse recorte também nos indica mudança na relação no sentido de pertença e inclusão. A formadora, enfim, pode ser vista como parte importante do grupo.

Notamos também, no dizer de Joana, que houve um fortalecimento e uma identificação com o grupo de professores: “o melhor foi ter participado do grupo de professores, colegas, parceiros, com os quais aprendi muito”.

Vejamos, a seguir, os relatos de Mariana e Teresa sobre o momento final da EC:

[49] Entre **nós que chegamos até o final** acho que ficou uma **amizade muito positiva**, um **grupo que até hoje se ajuda**, o **clima com a formadora melhorou ao longo dos meses**, aprendi muito com todos. Foi uma **experiência enriquecedora**. (Narrativa escrita – Professora Mariana)

[50] (...) Acho que o elemento mais forte foi o **fortalecimento dos laços do grupo**, o **sentimento de pertença**. A sensação de que todos sabemos das dificuldades pelas quais todos passam, dos acertos e desacertos na rotina da sala de aula. (Narrativa escrita – Professora Teresa)

Percebemos movimentos de deslocamento no dizer de Mariana com relação à formadora e a si mesma. A professora havia relatado seu “medo e pavor” quando chegou à EC, porém seu dizer sobre o momento final “entre **nós que chegamos até o final**” nos indica, pelo uso do pronome “nós”, que a professora passou a se imaginar e sentir como parte daquele grupo.

O dizer de Teresa “o elemento mais forte foi o fortalecimento dos laços do grupo, o sentimento de pertença” também aponta para uma identificação entre esses sujeitos, que contribuiu para a relação entre eles. Importante ressaltar que o laço emocional entre Teresa e a formadora já havia sido estabelecido desde o início da formação, quando a professora enunciou: “me identifiquei de cara com a formadora”.

Vejamos a seguir os dizeres de Salvador, Carlos e Beatriz sobre o momento final do curso:

[51] Esse **novo posicionamento da formadora me fez valorizar ainda mais seu trabalho**, sua competência, seu comprometimento com o ensino da língua inglesa e, **acima de tudo, me fez reconhecer sua flexibilidade – característica pessoal e profissional que considero extremamente importante e que tanto admiro**. (Narrativa escrita – Professor Salvador)

[52] Em relação à formadora, percebi uma **mudança qualitativa** em suas aulas. **Apesar de ter de cumprir o livro, que era uma coletânea de apostilas semanais, aos poucos ela reconheceu a proficiência do grupo com o qual atuava e ficou mais flexível.** Na minha percepção, **sua flexibilidade foi fundamental para o bom relacionamento com o grupo.** (Narrativa escrita – Professor Carlos)

[53] **Foi gratificante perceber que eu me sentia muito animada para ir ao curso às sextas de manhã e que ao final do curso eu estava saindo completamente diferente de quando entrei, mais confiante, mais inspirada e extremamente feliz** de descobrir que eu tinha colegas tão confiantes, inspirados e apaixonados pelas suas aulas quanto eu. Ao final desta experiência, posso dizer que a formação, apesar do percalço inicial, **foi um ponto muito importante na minha formação enquanto professora,** acredito ser de vital importância para o profissional de educação em qualquer área manter-se atualizado e em constante crescimento. **A formadora por sua vez, se mostrou extremamente flexível às nossas demandas e sem desconsiderar o material, fez tudo ao alcance para nos proporcionar uma experiência que fosse mais de encontro às nossas expectativas.** (Narrativa escrita – Professora Beatriz)

A repetição do substantivo “flexibilidade” e do adjetivo “flexível” nos dizeres de Carlos, Salvador e Beatriz nos indica ressonâncias discursivas que apontam para uma representação predominante no discurso dos professores (SERRANI-INFANTE, 2001). Tal representação da formadora como “flexível” pode indicar que houve um deslocamento em relação à representação de “rigidez” presente nos dizeres dos professores no início da EC.

O dizer de Salvador “o novo posicionamento da formadora me fez valorizar ainda mais seu trabalho” pode indicar que o “novo posicionamento” da formadora foi o deslocamento das representações que ela tinha sobre os professores e que, a partir desse deslocamento, o professor passou a “valorizar ainda mais seu trabalho”. O uso do advérbio “ainda mais” aponta que Salvador “já” valorizava o trabalho da formadora, mesmo antes de seu “novo posicionamento”.

Segundo Carlos, “aos poucos a formadora reconheceu a proficiência do grupo com o qual atuava e ficou mais flexível”. O uso do advérbio “aos poucos” nos indica que o deslocamento não foi imediato. O dizer de Carlos “a formadora reconheceu a proficiência do grupo” pode significar o deslocamento da representação de que o professor de Inglês de escola pública não fala inglês.

O enunciado de Beatriz nos leva a inferir que a professora também teve suas representações deslocadas. A partir de sua relação com os outros professores, passou a se ver como em um espelho, mais confiante, inspirada.

Vejamos o que Clara nos diz sobre a mudança na interação com os professores:

[54] (...) **me aproximei, me identifiquei, interagi e percebi que estava ali para trocar, para aprender com eles, para receber e ouvir as suas vozes. Exerci a empatia e posso dizer que quase todos os participantes responderam muito ao meu novo approach**, bem como às dinâmicas propostas em sala de aula. (Narrativa escrita – Formadora Clara)

[55] (...) **em nenhum momento eu me sentiria desmotivada** / né / e esse / é / falar assim “eu vou parar com isso” / né. Eu cogitei falar “será que eu tenho peRFIL?” (RISOS) **Até minha filha falou**: “Mãe, cê tá DOIDA pra sair desse desafio”, mas esse desafio, (FALA RINDO) / foi ÓTIMO, porque assim / que / que **me ajudou** na construção do meu mestrado / que eu vivenciei minha própria prática e percebi que é o seguinte / como eu estava estimulando os **participantes** a fazerem um processo reflexivo, eu fazia também minha autorreflexão. (Entrevista – Formadora Clara)

O dizer de Clara “me aproximei, me identifiquei, interagi e percebi que estava ali para trocar, para aprender com eles, para receber e ouvir as suas vozes” pode nos remeter a deslocamentos subjetivos de Clara, a partir de sua aproximação dos professores. O uso dos verbos “trocar”, “aprender”, “receber” e “ouvir” pode indicar que a resistência dos professores foi capaz de conduzir a formadora a deslocamentos das representações que ela tinha deles. Em dizeres anteriores, os professores eram vistos como “desqualificados”, entretanto, seu dizer sobre o momento final aponta que Clara “percebeu” que estava ali, também, para “aprender” com eles.

Quando perguntada em entrevista se ela havia se sentido desmotivada em função dos conflitos, Clara respondeu: “em nenhum momento eu me sentiria desmotivada”. No entanto, percebemos a inserção do discurso de sua filha, que aponta para a heterogeneidade mostrada, ou seja, da voz do outro em seu dizer: “Mãe, cê tá DOIDA pra sair desse desafio”. Em virtude disso, podemos inferir, então, que a formadora se sentiu desmotivada, sim, em algum momento.

Na seção que ora encerramos, buscamos apresentar os deslocamentos subjetivos da formadora e dos professores ao final da formação. Pudemos verificar que as situações de conflito na relação entre formadora e professores proporcionaram oportunidades de reinvenção desses sujeitos (TIRADO; GÁLVEZ, 2007). Dito de outro modo, a relação entre os sujeitos em meio a conflitos, relação de poder e resistência, foi capaz de promover deslocamentos subjetivos por meio da redefinição de suas representações de si e do outro.

Finalmente, encerramos nosso capítulo de análise e gestos de interpretação a partir dos dizeres de nossos participantes. Observamos, primeiramente, as representações acerca do professor de Inglês de escola pública, da professora formadora da EC e de como o curso foi desenhado pelos participantes. Em seguida, buscamos compreender a relação conflituosa

entre formadora e professores no contexto de formação. Por fim, em nossa última seção, pudemos verificar “a virada” na relação de poder e resistência entre esses sujeitos, que foi capaz de conduzi-los a deslocamentos subjetivos.

CONCLUSÃO

Nossa investigação teve como objetivo geral compreender como se desenhou e quais foram as implicações da relação entre formadora e professores de LI de escolas públicas em um curso de Educação Continuada ofertado por uma rede municipal do estado de Minas Gerais e desenvolvido em parceria com uma organização do Reino Unido.

Buscamos compreender como a formadora e os professores de LI constituíram seus posicionamentos discursivos e subjetivos ao se relacionarem no contexto de formação a partir das representações que tinham de si e do outro. Entendemos que essas representações influenciaram a relação entre esses sujeitos e resultaram em conflitos, relações de poder e resistências. Todavia, pudemos observar que os conflitos entre esses sujeitos possibilitaram deslocamentos subjetivos e identitários.

Valendo-nos do caráter interdisciplinar característico da área da Linguística Aplicada, nossa pesquisa teve como aporte teórico os princípios e procedimentos da Análise de Discurso baseados nos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Nosso *corpus* foi formado por narrativas e entrevistas com a formadora e os professores de LI. Nossas categorias de análise, por sua vez, foram baseadas no conceito de heterogeneidade enunciativa (ALTHIER-REVUZ, 1998; 2004) e na noção de ressonâncias discursivas, formulada por Serrani-Infante (2001).

Em nossa primeira seção de análise, investigamos, a partir dos dizeres dos participantes, as representações que emergem de seus discursos acerca da identidade dos professores de LI de escolas públicas e as representações acerca da identidade da professora formadora. Observamos também os dizeres dos participantes sobre o planejamento do curso e o material utilizado na formação e suas implicações para a relação entre formadora e professores.

Percebemos, por meio de nossos gestos de interpretação, que formadora e professores se relacionaram na Educação Continuada a partir das representações que faziam de si e do outro. Dito de outro modo, antes mesmo de chegarem à EC, esses sujeitos traziam consigo representações acerca do professor de escola pública e da formadora da EC. Tais representações afetaram o modo como eles se relacionaram nesse contexto de formação.

Observamos que ressoa nos dizeres dos professores e da formadora a representação do professor de Inglês de escola pública como um profissional que não domina a língua inglesa. Notamos, então, que essa representação está ainda fortemente marcada no imaginário da sociedade e, inclusive, como pudemos verificar, na memória dos próprios professores de LI que atuam nesse contexto. Os professores participantes, em sua maioria, eram fluentes no idioma, contudo, não esperavam que os outros professores, seus colegas,

também falassem inglês. Esse fato pode nos indicar também que o contato entre os professores em cursos e momentos de formação não é constante, ou nunca havia acontecido, pelo menos para o grupo pesquisado.

Percebemos, por meio de nossos gestos de interpretação, que os professores se surpreenderam com as “práticas pedagógicas de sucesso” dos colegas, no que diz respeito ao ensino de LI nas escolas públicas. Portanto, a representação que apreendemos desses dizeres diz respeito ao ensino de LI nas escolas públicas. Essa representação nos remete aos já-ditos de que não se aprende inglês nas escolas públicas, pois “práticas pedagógicas de sucesso” não são comuns nesse contexto.

A representação do professor de LI como “profissional desqualificado” também pode ser apreendida por meio do dizer de Clara, a formadora do curso. Percebemos que a imagem do professor construída pela formadora era de um profissional que não tem qualificação, pois não fala inglês e não tem formação adequada para atuar como docente. O dizer da professora Mariana reforça essa representação, ao enunciar que não esperava encontrar “muita gente boa com formação ótima”.

Outra representação que pudemos apreender, nesse caso pelo dizer de Clara, é que o professor de LI de escolas públicas só sabe reclamar sobre suas “dificuldades, mazelas e frustrações”. Essa representação é constantemente reforçada em seu dizer pelo uso da construção “oh, vida, oh, céus, oh, azar”. Talvez, movida por essa representação, Clara buscasse controlar o tempo de escuta e fala dos professores durante o curso. Dito de outro modo, a formadora procurava evitar momentos de “lamúria” e reclamação dos professores acerca das dificuldades de sua prática. Entretanto, esse controle do tempo era percebido pelos professores como falta de abertura para o diálogo e, conseqüentemente, gerou resistência.

Inferimos que, ao chegar à EC com essas representações do professor de LI, Clara se relacionou com os professores como se estes fossem desqualificados e estivessem em formação inclusive para aprender a língua inglesa. Além disso, como dito anteriormente, suas reclamações sobre a prática docente não deveriam ser ouvidas. Norteadas por essas representações, a formadora pode ter se posicionado como uma “treinadora”, buscando seguir o material e o cronograma do curso de forma rígida e inflexível. Esse posicionamento, ao nosso ver, foi desencadeador de resistência por parte dos professores e ocasionou situações de conflito durante a formação.

Acerca das representações sobre a formadora, notamos por meio de nossos gestos de interpretação que os professores esperavam encontrar uma formadora que fosse licenciada e que tivesse um vasto conhecimento sobre as especificidades do ensino de inglês nas escolas

públicas. Entretanto, essa imagem construída pelos professores foi de encontro à realidade que encontraram na Educação Continuada, e o resultado foi um sentimento de “frustração” e resistência, que pôde ser percebido por meio dos dizeres dos professores. A frustração dos professores em relação à formação da formadora foi um dos fatores que teve implicação no processo de identificação entre esses sujeitos, ou seja, no estabelecimento do laço emocional entre formadora e professores. Percebemos que a falta de formação e conhecimentos específicos deslegitimava Clara de seu lugar e posição de formadora. Com isso, houve resistência dos professores ao posicionamento da formadora e desestabilização das relações de poder nesse espaço.

Ressoa nos dizeres dos docentes uma insatisfação com relação ao curso e seu material. Percebemos que os professores esperavam que as estratégias de ensino de LI fossem voltadas, especificamente, para as escolas públicas e que o material do curso também fosse condizente com essa proposta. Contudo, os dizeres dos professores nos apontam que o curso mais se aplicava ao ensino de LI em cursos livres e que o material trazia atividades sobre os aspectos estruturais da língua para que “os professores” aprendessem a LI. Compreendemos, então, que possivelmente os organizadores do curso também haviam planejado a formação a partir de uma representação da identidade do professor de LI de escolas públicas como desqualificado. A insatisfação dos professores em relação ao material e a decisão de Clara de segui-lo “à risca” também gerou conflitos. Entendemos que Clara se posicionava como “treinadora”, como dito anteriormente, e esperava que os professores se posicionassem passivamente como “treinandos”. Dito de outro modo, inferimos que Clara esperava ter o controle da forma como o curso seria conduzido e não esperava que houvesse resistência dos professores ao seu posicionamento.

Por não contemplar o contexto de atuação dos docentes, o curso não apresentava propostas que fossem condizentes e aplicáveis nas escolas públicas. A necessidade de “adaptar” as atividades para o contexto de atuação dos professores também foi algo que gerou insatisfação e resistência na relação entre formadora e professores.

Partindo desses gestos de interpretação, compreendemos, então, que todas essas representações do professor de Inglês de escolas públicas e da formadora norteavam o modo como esses sujeitos se relacionavam na EC. Isso nos aponta o impacto que as representações podem ter na forma como os sujeitos se posicionam e, conseqüentemente, na relação entre eles.

Percebemos também que o conflito entre formadora e professores pôde proporcionar a possibilidade de desestabilização dessas representações e conduzir os sujeitos

a deslocamentos subjetivos. O reposicionamento da formadora, ou seja, sua abertura para a escuta dos professores, possibilitou momentos de troca de experiências entre os professores e modificou sua relação com eles.

A partir da nossa pesquisa, compreendemos que o processo de formação de professores é também um processo de construção identitária. De acordo com Gimenez (2011, p. 53), “a aprendizagem resulta da imbricação das formas de participação que envolvem identidades (a relação do eu/outro no interior dos grupos sociais e atividades que partilham), sentidos e práticas”.

Acreditamos que o encontro entre os professores e formadora na EC, além de revelador de uma realidade que desconheciam, pôde contribuir para o processo de constituição da identidade desses sujeitos a partir do contato entre eles. Segundo Gimenez (2011), programas de formação de professores precisam considerar que “são indissociáveis pessoas e as formas de participação que permitem a (re)construção dos sentidos que atribuem às suas experiências” (GIMENEZ, 2011, p. 53).

Concordamos com Leffa (2003), que, ao discorrer sobre a importância da Educação Continuada na vida profissional dos professores, pontua que estes devem estar constantemente envolvidos em um processo de formação, dando lugar a novas práticas e reflexões sobre o ensino. Celani e Sousa (2017) afirmam que a busca por formação continuada deve ser uma preocupação da instituição de ensino e também do professor atuante na profissão. Para isso, faz-se necessário que os docentes estejam dispostos a se envolver nesse processo e que sejam criadas oportunidades pelas instituições de ensino para que os docentes possam se engajar em programas de Educação Continuada.

Outro ponto a ser repensado e considerado é a escolha do professor formador e o conhecimento real deste sobre os professores em formação e sobre as particularidades do contexto em que atuam.

Acreditamos que as questões abordadas em nosso estudo sobre a Educação Continuada possam contribuir para uma reflexão e conscientização aprofundada sobre os efeitos das representações e dos discursos produzidos nesse espaço. Tais discursos apontam para verdades transitórias sobre a sala de aula da EC, construídas a partir da complexidade das relações entre formadora e professores que se (des)encontram nesse espaço (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 1999).

Importante salientar que os professores participantes desta pesquisa continuam compartilhando os trabalhos que realizam nas escolas e se apoiam mutuamente por meio das redes sociais. Além disso, após o término do curso de formação, a professora formadora

ocasionalmente convida os professores para falarem sobre sua prática docente em eventos de formação inicial e continuada.

Conforme dito em nossa introdução, a proposta de desenvolvimento desta pesquisa partiu da minha participação como professora no curso de formação aqui pesquisado. Posso dizer, nesse momento final, que o desenvolvimento deste estudo me possibilitou outros deslocamentos, sobretudo no que diz respeito ao entendimento de que as representações que permeiam os discursos da nossa sociedade e da mídia podem ter impacto tanto nas relações estabelecidas no processo de formação como em nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. C. Além da catarse, além da integração, a catarse de integração. *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 97-106, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932010000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2019.

ANDRADE, M. E. S. F. *Formação continuada crítica de professoras de inglês como língua estrangeira/adicional: problematização de discursos e constituição ética dos sujeitos*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

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

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul.-dez. 1990. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012/4095>. Acesso em: 23 jun. 2018.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. 200 p.

BAILEY, K. Action Research, Teacher Research and Classroom Research in Language Teaching. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Heinle & Heinle, 2001. p. 489-498.

BOLOGNINI, C. Z. Refletido sobre a escola como instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentido. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 73-81.

BORGES, P. C. A. Teacher Attitudes Toward the English Language Teaching Environment in the State Primary and Secondary Schools of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In: LIMA, D. C. (Ed.). *Foreign Language Learning and Teaching from Theory to Practice*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004. p. 11-47.

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. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CELANI, M. A. A.; SOUSA, M. J. F. A formação continuada de professores como um processo de autocrítica. *Verbum: Cadernos de Pós-Graduação*, v. 6, n. 3, p. 66-76, 2017.

CLARO, M. A. P. M.; NICKEL, D. C. Gestão de pessoas. In: MENDES, J. T. G. *Gestão do capital humano*. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Superior Bom Jesus, 2002. Disponível em: https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Administracao/Gestao_do_Capital_Humano_FEA.pdf. Acesso em: 24 de out. 2019.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Argos; Editora da Unicamp, 2003. p. 197-221.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (maternas e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Discurso, entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELLO, C. M. (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015.

CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do professor de Português. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul.-dez. 2000.

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

DE COSTA, P. I. Ethics and Applied Linguistics Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Ed.). *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource*. London: Bloomsbury, 2015. p. 245-258. Disponível em: https://www.academia.edu/23207817/Ethics_and_Applied_Linguistics_Research. Acesso em: 20 nov. 2019.

DOSSE, F. *A História à prova do tempo: da História em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo, Editora da Unesp, 2001.

ECKERT-HOFF, B. M. A denegação como possibilidade de captura do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Argos; Editora da Unicamp, 2003. p. 285-302.

ECKERT-HOFF, B. M. O discurso do sujeito professor em formação: (des)construindo subjetividades. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 91-106, abr. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00091.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

FORTES, L. “*Ser ou não ser*”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. *Foucault: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 264-287.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de R. Ramalhete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). In: FREUD, S. *Além do princípio do prazer, Psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1921)*. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de

Sigmund Freud, v. XVIII). Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-18-1920-1922.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan.-abr. 2008.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 47-54.

GIMENEZ, T.; CRISTOVAO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. *Revista X*, v. 2, n. 0, 2008.

GRAY, J.; BLOCK, D. The Marketization of Language Teacher Education and Neoliberalism: Characteristics, Consequences and Future Prospects; In : BLOCK, D., GRAY, J.; HOLBOROW, M. (Ed.). *Neoliberalism and Applied Linguistics*. London; New York: Routledge, 2012. p. 119-148.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 33-52.

GREEN, J. L.; DIXON, C. The Social Construction of Classroom Life. In: PURVES, A. (Ed.). *International Encyclopedia of English and the Language Arts*. New York: Scholastic Teaching Resources, 1994. v. 2. p. 1075-1078.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO UFRGS, 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 223-235.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHNSON, K. E. The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-256, 2006.

JONAS, H. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2006.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEFFA, J. V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados em mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul.-dez. 2010.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes 36: educação continuada*. Campinas: Unicamp, 1995.

MARZARI, G. Q. Formação e identidade de professores de línguas (estrangeiras). *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, n. 10, 2006. Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_03/Gabriela.htm. Acesso em: 13 nov. 2019.

MORAES, R.; RAMOS, M.; GALIAZZI, M. C. A pesquisa em sala de aula. In: CASE, 2., 4 a 8 de outubro de 1999, Curitiba.

MRECH, L. M. O impacto do terceiro ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre psicanálise e educação. In: MRECH, L. M. (Org.). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 143-158.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo. Cortez, 2000. p. 101-142.

NASCIMENTO, K. H. *Verso e reverso no PIBID-Inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

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

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

NORTON, B. Fact and Fiction in Language Learning. In: NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman/Pearson Education, 2000. p. 1-19.

NOVELI, P. The Classroom as a Space for Communication: Reflections on the Theme. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 1, n. 1, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, Pierre et al. Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 159-249.

REIS, V. S. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. *Signum: Estudos de Linguagem*, v. 14, n. 1, p. 503-522, 2011.

REIS, V. S. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*. 2007. 143 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. *Revista Soletras*, n. 35, p. 359-378, 2018.

REIS, V. S. Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado. *Letras & Letras (Online)*, v. 32, n. 3, p. 80-104, 2016.

REIS, V. S.; SILVA, L. C.; TORRES, A. M. M. S. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n. 1, p. 55-74, 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SERRANI-INFANTE, S. M. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lectoescritura. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SIQUEIRA, R. A. R. *Formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009..

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

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

TIRADO, F.; GÁLVEZ, A. Positioning Theory and Discourse Analysis: Some Tools for Social Interaction Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 8, n. 2, 2007.

UR, P. Teacher Training and Teacher Development: A Useful Dichotomy?. *The Language Teacher Online*, 1997. Disponível em: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/oct/ur.html. Acesso em: 15 nov. 2019.

ZACHARIAS, N. T. *Qualitative Research Methods For Second Language Education: A Course Book*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars, 2012.

APÊNDICE A
Roteiros para elaboração
da narrativa

ROTEIRO DESTINADO À PROFESSORA FORMADORA
FACULDADE DE LETRAS/UFMG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA NARRATIVA

NOME: _____ DATA: _____

1- Antes mesmo de iniciar o curso, qual foi a sua expectativa com relação ao curso e ao perfil dos professores que participariam da formação? O que você esperava encontrar?

2- Logo no início do curso, quais foram as suas primeiras impressões? Como se sentiu?

3- Qual foi a sua percepção nas primeiras semanas de aula? Quais foram os aspectos positivos e negativos observados?

4- Como foi a sua interação com os professores no início do curso?

5- Houve mudanças na sua interação com os professores no decorrer do curso? Em caso afirmativo, por favor, explique como foi seu posicionamento diante delas, como foi preciso agir e etc.

6- Sobre os objetivos do curso, como descrito pelo programa e divulgado no site da PBH no dia 3 de agosto de 2017, disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-sao-graduados-em-programa-de-ingles-0>,

“[...] aulas ministradas integralmente em inglês para desenvolver gramática e fluência no idioma, desenvolvimento de metodologias para aplicação em sala de aula, busca de possibilidades de intercâmbio no exterior e sensibilização de professores e alunos para a importância do aprendizado da língua estrangeira”

seria possível dizer que todos os pontos abordados correspondiam com a necessidade real dos professores?

7- Sobre os aspectos pedagógicos, foi possível cumprir as determinações do programa no que diz respeito ao planejamento, à metodologia do curso e ao tempo disponível para realizá-lo?

8- Se você fosse atuar novamente como formadora em um curso de formação para professores de escola pública, como seria? Você manteria ou mudaria algum aspecto do seu trabalho ou da sua relação com seus alunos/professores?

ROTEIRO DESTINADO AOS PROFESSORES QUE CONCLUÍRAM A FORMAÇÃO CONTINUADA

FACULDADE DE LETRAS/UFMG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA NARRATIVA

NOME: _____ DATA: _____

1- Antes mesmo de iniciar o curso, qual foi a sua expectativa com relação a ele, à formadora e ao perfil dos professores que participariam da formação? Quais eram as suas necessidades? O que queria buscar?

2- Quais foram as suas primeiras impressões sobre o curso no que diz respeito ao conteúdo, à formadora e aos seus colegas?

3- Na primeira semana de aula, suas expectativas foram ao encontro do que você esperava? Como se sentiu na primeira semana do curso?

4- Qual foi a sua percepção sobre o curso logo nas primeiras semanas de aula? Quais foram os aspectos positivos e negativos observados?

5- Como foi a sua interação com os outros professores no início do curso? E com a formadora? A partir de suas observações, como foi a interação dos outros professores com a formadora?

6- Sobre os objetivos do curso, como descrito pelo programa e divulgado no site da PBH no dia 3 de agosto de 2017, disponível em <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-sao-graduados-em-programa-de-ingles-0>,

“[...] aulas ministradas integralmente em inglês para desenvolver gramática e fluência no idioma, desenvolvimento de metodologias para aplicação em sala de aula, busca de possibilidades de intercâmbio no exterior e sensibilização de professores e alunos para a importância do aprendizado da língua estrangeira”

seria possível dizer que na sua turma todos os pontos abordados correspondiam com a necessidade real dos professores?

7- Ao final do curso, quais foram as suas impressões sobre os conteúdos, a formadora e seus colegas?

8- Em sua opinião, houve algum aspecto relacionado à sua prática que poderia ter sido tratado durante o curso?

9- Quais sugestões você daria para formadores e coordenadores de cursos de formação de professores de Inglês de escolas públicas?

**ROTEIRO DESTINADO AOS PROFESSORES QUE NÃO CONCLUÍRAM A
FORMAÇÃO CONTINUADA**

**FACULDADE DE LETRAS/UFMG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA NARRATIVA

NOME: _____ DATA: _____

- 1- Antes mesmo de iniciar o curso, qual foi a sua expectativa com relação ao curso, a formadora e ao perfil dos professores que participariam da formação?
- 2- Como você descreve o que aconteceu nos primeiros encontros/nos encontros que você frequentou? Como você se sentiu?
- 3- Por quanto tempo você frequentou o curso?
- 4- Quais foram os motivos que te levaram a não frequentar mais o curso? Como foi esse processo?

APÊNDICE B
Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa previamente intitulada “**A identidade do professor de Língua Inglesa de escola pública através do discurso de participantes de um curso de formação**”, que será conduzida por Amanda da Conceição Barros Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas (PosLin/FALE/UFGM; www.poslin.lettras.ufmg.br/alunos.php). Esta pesquisa integra o projeto “**Não Só de Verbo *To Be* (Sobre)Vive o Ensino da Língua Inglesa: o Espaço, as Ações e os Atores da Sala de Aula**”, coordenado e orientado pela professora do PosLin/FALE/UFGM, Dra. Valdeni da Silva Reis (<http://www.poslin.lettras.ufmg.br/corpodoc.php>).

A pesquisa tem o intuito de compreender como a identidade do professor de Inglês de escola pública pode ser observada a partir de suas reflexões sobre sua participação no curso de formação de professores promovido pelo programa Improve Your English, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no período de agosto de 2016 a julho de 2017. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, relate suas impressões e experiências vividas durante a formação em forma de uma narrativa escrita a partir de um roteiro que será enviado pela pesquisadora por meio eletrônico. Além das narrativas escritas serão realizadas entrevistas gravadas em áudio. Sua contribuição será de extrema importância para o aprimoramento de nossa compreensão sobre a identidade do professor de Inglês de escola pública, assim como contribuir para a reflexão de coordenadores e formadores de cursos de formação continuada com o intuito de auxiliá-los no planejamento e desenvolvimento de outros cursos para professores de Inglês da educação pública.

Sua participação é voluntária. Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você disponibilizar sua narrativa não acarretará impactos positivos ou negativos em sua carreira profissional na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Você é livre, também, para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum ônus para você. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado nem revelado – o anonimato de todos os participantes é garantido.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Amanda da Conceição Barros Pereira, pelo telefone (31) 99768-7319 ou e-mail: amandabarros2000@yahoo.com.br e sua orientadora, professora Dra. Valdeni da Silva Reis, pelo telefone de seu gabinete: (31) 3409-5460 ou e-mail: valdeni.reis@gmail.com.

Dessa forma, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu,(nome do/a professor/a)

_____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora Amanda da Conceição Barros Pereira

Orientadora Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFGM
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005,
CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br