

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

Natália Mariloli Santos Giarola Castro

**A PRÁTICA DA MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM PROCESSO DE
(TRANS)FORMAÇÃO IDENTITÁRIA**

Belo Horizonte

2021

NATÁLIA MARILOLI SANTOS GIAROLA CASTRO

**A PRÁTICA DA MONITORIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM PROCESSO DE
(TRANS)FORMAÇÃO IDENTITÁRIA**

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

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: 3A - Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maralice de Souza Neves

Belo Horizonte

2021

C355p Castro, Natália Mariloli Santos Giarola.
A prática da monitoria na formação inicial de professores de língua inglesa [manuscrito] : um processo de (trans)formação identitária / Natália Mariloli Santos Giarola Castro. – 2021.
214 f., enc.: il.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 185-211.

Apêndices: f. 212-214.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Linguística aplicada – Teses . 4. Educação continuada – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

A prática da monitoria na formação inicial de professores de língua inglesa: um processo de (trans)formação identitária

NATÁLIA MARILOLI SANTOS GIAROLA CASTRO

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

Aprovada em 13 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maralice de Souza Neves - Orientadora

UFMG

Prof(a). Eliane Righi de Andrade

PUC-Campinas

Prof(a). Carla Nunes Vieira Tavares

UFU

Prof(a). Vanderlice dos Santos Andrade Sól

UFOP

Prof(a). Valdeni da Silva Reis

UFMG

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Maralice de Souza Neves, Professora do Magistério Superior**, em 13/12/2021, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Righi de Andrade, Usuária Externa**, em 14/12/2021, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Usuário Externo**, em 14/12/2021, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdeni da Silva Reis, Professora do Magistério Superior**, em 14/12/2021, às 20:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Usuária Externa**, em 17/12/2021, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1094939** e o código CRC **987B7488**.

*Aos professores que me inspiraram, que
contribuíram para a minha constituição
identitária profissional – sempre em
(trans)formação – e que buscam por um
ensino público de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo cuidado diário, guiando meus passos, me dando força e coragem para nunca desistir dos meus objetivos.

Aos meus pais, Luiz e Neusa, e à minha irmã, Isabela, pelo apoio, carinho, compreensão, orações e por acreditarem em mim mais do que eu mesma.

Ao meu querido esposo, Fábio, pelo apoio, compreensão, colaboração, paciência, amor, por acreditar em meu potencial e cuidar tão bem de nossas filhas para eu pudesse finalizar essa etapa. Não tenho palavras para agradecer tanto cuidado...

Às minhas filhas, Joana e Manuela pelo amor e pela compreensão da ausência da mamãe para realização de mais um sonho.

À minha querida orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maralice de Souza Neve, pela dedicação, orientação, ensinamentos, compreensão e carinho. Obrigada por me apresentar a Psicanálise e contribuir para meu crescimento profissional como pesquisadora e professora.

Às membras da banca, Dr^ª. Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Dr^ª. Carla Nunes Vieira Tavares; Dr^ª. Eliane Righi de Andrade; Dr^ª. Valdeni da Silva Reis; Dr^ª. Deise Prina Dutra e Dr^ª. Luciana Aparecida Silva de Azeredo, por serem mulheres inspiradoras e grandes incentivadoras da ciência, por terem aceitado o convite e por contribuírem para minha formação como pesquisadora.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, Caroline Martins, Jackson, Arabela, Fernanda, Carol Aires, Lígia e Rafael, pelas ricas conversas, troca de saberes e contribuições para minha pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa por terem aceitado a compartilhar comigo suas experiências de monitoria, contribuindo para o desenvolvimento deste estudo.

Aos participantes (professores, monitores, colaboradores e coordenadores) dos projetos de educação continuada, PECPLI, ConCol, EDUCONLE e UNISALE pela troca de experiências, partilhas e por terem sido fundamentais para meu crescimento quanto professora e pesquisadora.

À minha amiga Dulcinéia pelos conselhos e por sempre estar disposta a me ajudar.

À família Castro pelo apoio, orações e carinho.

Aos meus amigos e padrinhos Chirlhey e Orlando por me acolherem em Belo Horizonte.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), por me conceder afastamento para qualificação, contribuindo para a finalização deste trabalho. Gratidão à equipe de professores do Departamento de Formação Geral pelo apoio e por viabilizarem minha capacitação.

Enfim, agradeço a todas e todos que de alguma forma fizeram parte da minha formação docente, da minha experiência de vida e contribuíram para eu chegar até aqui.

RESUMO

Os espaços de educação continuada (EC) de professores de Língua Inglesa (LI) contribuem para a relação universidade e escola, além de dar oportunidade para o sujeito professor se constituir. Portanto, o que fortalece e amplia o vínculo entre essas instituições é o tripé ensino, pesquisa e extensão (TELLES, 2002; MATEUS, 2009; REIS *et al*, 2019). Com isso, o objetivo desta pesquisa foi depreender os efeitos de sentido causados na constituição identitária dos monitores egressos do programa Interfaces da Universidade Federal de Minas Gerais, que envolve os projetos de extensão EDUCONLE, ConCol e UNISALE. Esses projetos de EC para professores de LI são espaços que podem enriquecer a formação inicial e continuada de professores de inglês, visto que promovem a discussão e a reflexão sobre suas próprias experiências. Os graduandos, por exemplo, ao passar por esses espaços podem ir além da sala de aula da graduação e passar por experiências que lhes permitem (re)construir seus fazeres, seus saberes e suas identidades profissionais como futuros professores. Devido ao fato da Linguística Aplicada (LA) ser de natureza interdisciplinar, ela possibilita o atravessamento de outras áreas do saber relacionadas aos usos sociais da linguagem. Por isso, nesta pesquisa, usamos em nossas análises a teoria do discurso atravessada pela psicanálise freudo-lacanianana. Escolhemos trabalhar com monitores egressos do programa Interfaces que atuaram entre os anos de 2003 e 2019 a fim de depreender os efeitos dessa participação na sua formação e prática docente e saber onde estão esses sujeitos no momento atual. Após contarmos 43 egressos, 11 aceitaram contribuir para este estudo. Para tanto, os instrumentos metodológicos adotados para a formação do *corpus* foram narrativas autobiográficas, entrevistas semiestruturadas e documentos dos monitores egressos. Esses sujeitos, ao narrarem suas experiências, trazem à materialidade as suas representações, contribuindo significativamente para as pesquisas em LA que tratam de questões identitárias e do diálogo entre universidade-escola. Reverberou, nos dizeres de alguns monitores egressos, a importância da íntima relação entre teoria e prática; a constante transformação identitária proporcionadas pelos laços sociais com os outros participantes envolvidos no projeto tais como, as coordenadoras, os colaboradores pós-graduandos, os ETAs e os professores em serviço; o estranhamento dos egressos ao perceberem a limitação da competência linguística em LI da maioria dos professores; e os rastros da lógica neoliberal, marcada pelo individualismo, pela competitividade, pela flexibilidade e pela eficiência. Baseadas no conceito de experiência elaborado por Larrosa (2019), percebemos que a experiência da prática da monitoria marcou significativamente a trajetória de aprendizagem da docência de alguns participantes, contribuindo para a sua formação e para a constituição de uma identidade profissional como docentes. Além disso, o modo como cada formato do projeto e como cada coordenador se engajou na sua coordenação repercutiram na experiência de significação e nos dizeres dos monitores egressos, principalmente no que se refere à formação docente. Assim, consideramos que os monitores egressos, ao passar por esses espaços de formação, possuem vivência e integração com professores de inglês em serviço, bem como experiência e oportunidades de aperfeiçoamento de sua competência linguística e profissional.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada; Identificação; Representações; Extensão; Língua Inglesa.

ABSTRACT

Continuing Education (CE) spaces for English Language teachers contribute to the university-school relationship, in addition to providing an opportunity for the teacher subject to be constituted. Therefore, what strengthens and expands the link between these institutions is teaching, research and extension tripod (TELLES, 2002; MATEUS, 2009; REIS *et al*, 2019). Thus, the objective of this research was to understand the effects of meaning caused in the identity constitution of former monitors from Interfaces program at Federal University of Minas Gerais, which involves the following extension projects EDUCONLE, ConCol and UNISALE. These CE projects for English language teachers are spaces that can enrich both in-service teacher education and future English teachers, as they promote discussion and reflection on their own experiences. Undergraduates, for example, through these spaces can go beyond the undergraduate classroom and go through experiences that allow them to (re)build their actions, their knowledge and their professional identities as future teachers. Due to the fact that Applied Linguistics (AL) is from an interdisciplinary nature, it enables the crossing of other knowledge areas related to the social uses of language. Then, in this study, we use in our analysis the discourse theory crossed by Freud-Lacanian psychoanalysis. We chose to work with monitors from Interfaces program who worked between 2003 and 2019 in order to understand the effects of this participation in their training and teaching practice and to know where these subjects are at the moment. After contacting 43 graduates, 11 agreed to contribute to this study. Therefore, the methodological instruments adopted for the corpus formation were autobiographical narratives, semi-structured interviews and documentation from former monitors. These subjects, when narrating their experiences, bring their representations to materiality, significantly contributing to researches in AL that deal with identity issues and the dialogue between university-school. It reverberated, in the words of some graduated monitors, the importance of the intimate relationship between theory and practice; the constant identity transformation provided by social ties with other participants involved in the project, such as the coordinators, post-graduate collaborators, English teachers assistants and teachers in service; the estrangement of the undergraduates when they realized the limitation of linguistic competence in English of most teachers; and the traces of neoliberal logic, marked by individualism, competitiveness, flexibility and efficiency. Based on the concept of experience developed by Larrosa (2019), we realized that the experience of monitoring practice significantly marked the teaching learning trajectory of some participants, contributing to their training and to the constitution of a professional identity as teachers. Furthermore, the way in which each project format and how each coordinator engaged in its coordination had an impact on the experience and on the discourses of the former monitors, especially regarding to teacher training. Thus, we consider that the former monitors, when going through these training spaces, have experience and integration with in service English language teachers, as well as experience and opportunities to improve their linguistic and professional competence.

Keywords: Initial and Continuing Training; Identification; Representation; Extension; English language.

RESUMEN

Los espacios de educación continua (EC) de profesores de Lengua Inglesa (LI) contribuyen a la relación universidad-escuela, además de dar oportunidad a que el sujeto profesor se constituya. Por lo tanto, lo que fortalece y amplía el vínculo entre estas instituciones es el trípode enseñanza, investigación y extensión (TELLES, 2002; MATEUS, 2009; REIS et al, 2019). Con esto, el objetivo de esta investigación fue deprender los efectos de significado causados en la constitución de la identidad de los monitores egresados del programa Interfaces de la Universidade Federal de Minas Gerais, que involucra los proyectos de extensión EDUCONLE, ConCol y UNISALE. Estos proyectos de EC para profesores de LI son espacios que pueden enriquecer la formación inicial y continua de los profesores de inglés, ya que promueven la discusión y la reflexión acerca de sus propias experiencias. Los estudiantes de grado, por ejemplo, al pasar por estos espacios pueden ir más allá del aula de grado y pasar por experiencias que les permitan (re)construir su hacer, su saber y su identidad profesional como futuros profesores. Al ser la Lingüística Aplicada (LA) de carácter interdisciplinar, permite el cruce de otras áreas de conocimiento relacionadas con los usos sociales del lenguaje. Por ello, en esta investigación, utilizamos en nuestro análisis la teoría del discurso atravesada por el psicoanálisis freudiano-laciano. Elegimos trabajar con monitores egresos del programa Interfaces que actuaron entre los años 2003 y 2019 para deducir los efectos de esta participación en su formación y práctica docente y saber dónde se encuentran estos sujetos en el momento actual. Tras contactar con 43 licenciados, 11 aceptaron contribuir a este estudio. Por lo tanto, los instrumentos metodológicos adoptados para la formación del corpus fueron las narraciones autobiográficas, las entrevistas semiestructuradas y los documentos de los monitores egresos. Estos sujetos, al narrar sus experiencias, llevan a la materialidad sus representaciones, contribuyendo significativamente a las investigaciones en LA que abordan las cuestiones de identidad y el diálogo entre universidad-escuela. Reverberó, en las declaraciones de algunos monitores egresos, la importancia de la estrecha relación entre teoría y práctica, la constante transformación de la identidad proporcionada por los lazos sociales con otros participantes implicados en el proyecto, como las coordinadoras, los colaboradores de posgrado, los ETAs y los profesores en activo, reverberó en las declaraciones de algunos de los monitores egresos; el distanciamiento de los egresos al darse cuenta de la limitación de la competencia lingüística en LI de la mayoría de los profesores; y las huellas de la lógica neoliberal, marcada por el individualismo, la competitividad, la flexibilidad y la eficiencia. Con base en el concepto de experiencia elaborado por Larrosa (2019), nos damos cuenta de que la experiencia de la práctica de monitoreo marcó significativamente la trayectoria de aprendizaje de la enseñanza de algunos participantes, contribuyendo a su formación y a la constitución de una identidad profesional como docentes. Además, la forma en que cada formato del proyecto y la manera en que cada coordinador se comprometió en su coordinación repercutió en la experiencia de significado y en las declaraciones de los monitores egresos, especialmente en lo que respecta a la formación docente. Así, consideramos que los monitores egresos, al pasar por estos espacios de formación, adquieren vivencia e integración con los profesores de inglés en activo, así como experiencia y oportunidades para perfeccionar su competencia lingüística y profesional.

Palabras clave: Formación Inicial y Continua; Identificación; Representaciones; Extensión; Lengua Inglesa.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Certificado de Autorização Temporária para Lecionar
CELIN	Centro de Línguas e Interculturalidades
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CENEX	Centro de Extensão
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
ConCol	Continuação Colaborativa
EAD	Ensino a Distância
EBTT	Ensino Básico Técnico Tecnológico
EC	Educação Continuada
EDUCONLE	Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
ETA	English Teaching Assistant
FALE	Faculdade de Letras
FD	Formação Discursiva
FORPROEX	Fórum de Extensão dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Públicas
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MG	Minas Gerais
PECPLI	Programa Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PRs	Pedagogical Rounds
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RD	Recorte Discursivo

SEE	Secretaria Estadual de Educação
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TA	Teaching Assistants
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEIA	Teachers of English in Action
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISALE	Parceria Universidade-Escola

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Início do processo de identificação do sujeito	69
FIGURA 2 – Bilhete entregue à participante Clara.....	128

LISTA DE TABELAS

TABELA I – Sujeitos-participantes da pesquisa	37
---	----

LEGENDA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

As normas para transcrição dos dizeres dos monitores egressos do programa Interfaces advindos das entrevistas e narrativas orais foram baseados em Castilho (1998) e Sól (2014).

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

SUMÁRIO

O INÍCIO.....	16
CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA	26
1.1 Natureza da pesquisa	26
1.2 Condições de produção dos dizeres	28
1.3 Descrevendo os sujeitos-participantes da pesquisa	35
1.4 Instrumentos para formação do <i>corpus</i>	44
1.4.1 Narrativa autobiográfica: uma retrospectiva da prática de monitoria	45
1.4.2 Entrevista semiestruturada	47
1.5 Interpretação do <i>corpus</i>	50
CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ORIENTANDO NOSSO OLHAR PARA O <i>CORPUS</i>	53
2.1 Constituição identitária do sujeito professor	53
2.1.1 Sujeito e modos de subjetivação.....	54
2.1.2 O conceito de identificação.....	57
2.1.3 Identidade e constituição identitária do professor de LI.....	64
2.2 Noções acerca da Memória Discursiva	69
2.3 As Representações	74
2.4 Experiência: o “ <i>isso que me passa</i> ”	78
2.5 As particularidades da formação inicial e continuada	84
CAPÍTULO III - INTERPRETANDO O <i>CORPUS</i>	96
3.1 A experiência de extensão e seu efeito na formação inicial.....	97
3.1.1 A relação da teoria e da prática no contexto de monitoria.....	97
3.1.2 Sujeitos em movimento: os múltiplos processos de identificação de monitores egressos	104
3.1.3 Que professor de LI é esse que não sabe falar inglês: o estranhamento...	115
3.1.4 O ato de ensinar como uma experiência (trans)formadora.....	123
3.2 O estrangeiro que causa desejo.....	131

3.2.1 O desejo de saber como o outro sabe.....	132
3.2.2 Intercâmbio e competência linguística: <i>me sentia mais confiante com a língua</i>	137
3.3 A experiência de revisitar a escola pública.....	140
3.3.1 Programa Interfaces: colaborando para a relação universidade-escola....	141
3.3.2 Efeitos do discurso neoliberal na formação dos monitores egressos.....	150
3.3.3 Representações acerca da escola pública, seus alunos e professores.....	157
3.3.4 O fascínio acadêmico como saída do contexto escolar público.....	163
3.4 A relação dos monitores egressos com os projetos de EC.....	167
3.4.1 Representações sobre a EC	168
3.4.2 O modo de organização dos projetos e seu impacto na formação dos monitores egressos.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXOS	212

O INÍCIO

“O ser humano é um eterno peregrino. Ele não nasce pronto e não alcança o tempo certo para dizer: já estou completo, já cheguei aonde queria”.

(Pe. Paulo Nobre)

Durante meu¹ percurso universitário e de pós-graduação, me envolvi em projetos de extensão voltados para a educação continuada (EC) de professores de Língua Inglesa (LI) que foram essenciais para a minha formação docente. Na graduação, participei do Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa (PECPLI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e, no mestrado e doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), transitei pelo EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras), ConCol (Continuação Colaborativa) e sempre admirei o trabalho do UNISALE (Parceria Universidade-Escola). Trago em minha memória que em vários encontros do PECPLI, quando as professoras participantes relatavam seus impasses e sua insatisfação com o ensino de inglês, principalmente nas escolas públicas, elas eram bem acolhidas naquele espaço e todos se emocionavam e buscavam ajudar uns aos outros. Então, essas trocas de experiências, as discussões sobre metodologias e atividades que poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da LI foram me motivando a frequentar aquele local, pois vi o projeto como algo enriquecedor para a minha formação docente.

O PECPLI me encantou e contribuiu para minha constituição como professora, visto que quando entrei no curso de Letras, eu não pretendia lecionar, meu objetivo inicial era cursar Secretariado Executivo Trilíngue. Entretanto, a licenciatura me fisgou e ao me encantar com o ensino, me dediquei a isso e hoje sou professora de educação básica técnico

¹ Destacamos que, nesta tese, empregamos a 1ª pessoa do singular (eu) para se referir às marcas enunciativas de singularidade da autora, a 1ª pessoa do plural (nós) para marcar a interlocução entre a pesquisadora, a orientadora e os membros do grupo de pesquisa e a 3ª pessoa do singular (ela) para se referir à posição enunciativa da autora como pesquisadora (ALMEIDA, 2016). Desse modo, todo texto é construído levando em conta outras “autorias”, outros dizeres da ordem do interdiscurso, que tomadas conscientemente ou esquecidas no interdiscurso, pertencem ao Outro (simbólico) que me constitui.

tecnológica (EBTT) de LI, na rede federal de ensino, mas já lecionei em duas escolas estaduais de Minas Gerais, como professora efetiva, em cursinhos de idiomas, em projetos de extensão e no ensino superior.

Desse modo, defendo que os projetos de EC para professores de LI são cruciais na formação de futuros professores e de professores em serviço. Esses espaços promovem discussão e reflexão sobre as próprias experiências dos sujeitos envolvidos, além de dar oportunidades para que compartilhem (in)sucessos e (in)certezas em seus trabalhos (REIS, 2010). Tenho como base essa minha própria experiência no PECPLI, que participei nos anos de 2009 a 2012. Em 2011, tive a oportunidade de ser monitora² e ter uma bolsa de extensão financiada pelo Programa de Bolsas Institucionais de Extensão Universitária (PIBEX). Destaco que esse espaço me permitiu aperfeiçoar minha competência linguística e profissional. Além disso, possibilitou uma ótima relação entre mim e os professores em serviço, relação esta na qual pude compreender mais de perto como é a experiência de ser professora, ver os desafios da profissão e discutir situações e problemas advindos do ato de ensinar. Tudo isso me ajudou a construir a minha identidade como professora de LI e a desejar professar em variados contextos de ensino, ou seja, eu diria, baseada em Larrosa (2019), que a experiência da monitoria me passou, me aconteceu e me fiz presença naquele lugar.

Muitos podem pensar que a participação de graduandos nos encontros de EC pode vir a desmotivá-los a atuarem em sala de aula devido aos relatos dos desafios da docência, como indisciplina dos alunos e desânimo de alguns professores devido à falta de recursos nas escolas, salas de aulas muito cheias e descomprometimento dos estudantes. Mas, o que percebo é uma grande vontade, conjuntamente com outros professores, de acharem saídas para essas dificuldades encontradas no contexto escolar.

Desse modo, a experiência da monitoria no projeto PECPLI me motivou desenvolver minha pesquisa de mestrado, defendida em 2016, sobre as representações de uma professora de inglês de uma escola estadual da região de Contagem-MG sobre si como educadora, seus alunos, a pesquisadora, o sistema escolar, sua prática pedagógica e sobre a EC. E o que me motivou a desenvolver esta pesquisa de doutorado foi, primeiramente, a minha experiência no PECPLI e, em segundo lugar, a tese de Sól (2014) que investigou os efeitos do processo de (des)construção da identidade de professores de LI egressos de um projeto de EC, me

² Esse é o nome atribuído aos graduandos que se tornam bolsistas ou voluntários em programas de extensão, como os citados neste estudo. Manteremos essa nomeação por ser a mais utilizada no meio universitário.

motivando olhar para os monitores, onde eles estariam e quais seriam os efeitos dessa experiência em sua formação docente, já que a minha experiência da monitoria afetou significativamente a minha constituição identitária como professora.

Assim, como o trabalho de Sól (2014), muitos estudos oriundos de programas de extensão de EC investigam a formação e participação de professores de LI em serviço (TELLES, 2009; BARCELOS e COELHO, 2010; TAVARES, 2010; ARTUZO, 2011; DUTRA e MELLO, 2013; ZOLNIER, 2011; ALMEIDA, 2016; GIAROLA, 2016, entre outros). Observamos também que existem pesquisas que investigaram a constituição identitária de graduandos em Letras (RODRIGUES, 2010; DUARTE, 2013; STELLA e CRUZ, 2014; LI e DE COSTA, 2018; etc) e outros trabalhos abordam a contribuição do estágio supervisionado na formação inicial (DANIEL, 2009; FREIRE, 2011). Além disso, há pesquisas que focam nos impactos dos projetos de extensão na experiência de bolsistas (MOURA *et al.*, 2012; D'ARÓZ *et al.*, 2014; FLORES; MELLO, 2020), entretanto elas não estão inseridas na área da Linguística Aplicada (doravante LA) e usam aportes teóricos-metodológicos diferentes dos que buscamos trabalhar, o que contribui para o ineditismo do nosso estudo.

Destacamos que não são tão frequentes as pesquisas que investigam a participação de professores de inglês em formação inicial em projetos de formação continuada para compreender os efeitos dessa participação em sua formação e futura vida profissional. Dentre os poucos autores que encontramos Sól (2004); Castro (2009); Dutra e Mello (2013). Dutra e Mello (2013), por exemplo, se preocuparam em mencionar os benefícios da participação de graduandos em programas de EC, como a possibilidade de contato colaborativo com professores em serviço, principalmente aqueles oriundos da rede pública de ensino. Ademais, elas descrevem as atividades desenvolvidas pelos alunos em formação docente no projeto EDUCONLE: participação em pesquisas e eventos, produção de trabalhos científicos, divulgação do projeto, visitas às escolas, organização de materiais pedagógicos e administrativos, entre outras. Nos livros *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas* de Barcelos e Coelho (2010) e *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão* de Dutra e Mello (2013) podemos encontrar alguns relatos da participação e atividades que alguns graduandos desenvolveram em projetos de EC (RODRIGUES, 2010; PELLIM, 2010; BARCELLOS, 2010; JUCÁ *et al.*, 2013; ARAÚJO, *et al.*, 2013 e MARQUES; LADEIRA, 2013), mas, diferentemente do que propomos nesta pesquisa, eles

não abordam questões sobre representações e os possíveis efeitos da experiência de monitoria.

O trabalho de Rodrigues (2010), por exemplo, ancorada na teoria de crenças, discute sobre a contribuição de projetos de EC para o aperfeiçoamento de professores e sobre como a participação de graduandos em Letras nesses projetos pode contribuir para sua formação. Ela descreve sobre a estrutura dos currículos e os problemas geralmente encontrados nos cursos de Letras, para depois mencionar sua experiência no projeto PECPLI e a contribuição dele para a formação inicial.

Já o estudo de Araújo *et al.* (2013), com foco na prática reflexiva e no trabalho colaborativo, discute as contribuições dessas teorias para a formação inicial de duas graduandas que participaram do projeto EDUCONLE. Além do relato dessas discentes, as autoras trazem a voz da formadora de professores, enfatizando o benefício da reflexão para auxiliar o graduando a compreender a necessidade de uma formação contínua e da colaboração para potencializar o desenvolvimento de práticas positivas pela interação com o outro. Portanto, o foco desses trabalhos foi na contribuição de projetos de EC para a formação inicial e não nos efeitos de sentido mobilizados nos discursos dos sujeitos monitores que passam por esses espaços.

Apesar da pesquisa de mestrado de Campos (2019) ter trabalhado com as representações e os efeitos de sentidos em relação ao ensino-aprendizagem de inglês em uma parceria universidade-escola, o foco dela não foi em monitores egressos de projetos de EC, mas sim em uma pesquisadora (também monitora) e de uma professora de LI de uma escola regular pública. Não encontramos trabalhos de outros grupos de pesquisa que focassem nos efeitos de programas de EC na formação inicial dos graduandos que por ali passaram.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende abordar os efeitos da experiência de monitoria na constituição identitária de monitores egressos do programa Interfaces da Formação em Língua Estrangeira da UFMG³. O programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras (doravante Interfaces), criado em 2011, hoje abrange três projetos de EC para professores de inglês: EDUCONLE (criado em 2002), ConCol (criado em 2011) e UNISALE – Parceria Universidade-Escola (criado em 2016), todos ainda atuantes no presente momento. A relevância da participação de alunos de graduação em projetos como esses mencionados acima, já faz parte do discurso acadêmico relacionado à formação de

³ Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/interfaces/>.

professores na área de LA, como atesta Rodrigues (2010, p. 150), ao dizer que: “ao interagir com professores que atuam em diferentes escolas, eles [os graduandos] entram em contato com situações e problemas característicos do ensino”.

O programa Interfaces engloba várias ações de extensão por meio dos seus projetos de EC para professores de LI, que são sustentados pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, possibilitando que seus monitores possam ir além da sala de aula da graduação e passem por experiências que lhes permitem (re)construir seus fazeres, seus saberes e suas identidades profissionais como futuros professores. O programa Interfaces propicia aos graduandos-monitores desenvolver pesquisas, planejar aulas, (re)visitar a escola básica, participar de jornadas pedagógicas de língua inglesa⁴, viabilizando e reforçando a relação entre a Universidade e a sociedade. Escolhemos trabalhar com monitores egressos do programa Interfaces que atuaram entre os anos de 2003 e 2019 a fim de depreender os efeitos dessa participação na sua formação e prática docente e saber onde estão esses sujeitos no momento atual. Após contarmos 43 egressos, 11 aceitaram contribuir para este estudo. Denominamos sujeito porque o entendemos como efeito de constituição social, histórica e ideológica. Pêcheux, que bebeu na fonte dele além da psicanálise e do materialismo histórico, considera o sujeito como efeito de linguagem que, em oposição à tradição cartesiana, funciona pelo inconsciente.

Para realizarmos esta pesquisa consideramos o apoio da teoria do discurso afetada pela psicanálise freudo-lacianiana. A teoria do discurso que toma como fator preponderante a cisão do sujeito pelo inconsciente foi desenvolvida primeiramente na França e, hoje, tem uma extensa produção no Brasil. Nosso aporte teórico-metodológico busca se balizar nesses trabalhos oriundos da Análise de Discurso pechêutiana, que ora se aproximam mais da psicanálise, ora se afastam, embora sempre mantendo em sua essência o sujeito descentrado, cindido pelo inconsciente. Esse ancoramento será crucial para analisar os dizeres dos sujeitos participantes dessa pesquisa sobre a sua experiência na extensão.

Escolhemos esse aporte teórico-metodológico, pois ele nos permite lidar com questões relativas à ideologia, à subjetividade, à história nos estudos da linguagem, ou seja, “possibilita a análise dos efeitos do entorno sócio-histórico, a problematização do processo

⁴ O programa Interfaces já realizou Jornadas Pedagógicas de Língua Inglesa em Divinópolis e Nova Lima em parceria com as prefeituras e em São João Del Rei, através da parceria firmada com a UFSJ e o apoio da Superintendência Regional de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação. Nessas jornadas são realizadas oficinas, palestras e apresentação de pôsteres.

subjetivo e o acionamento de outras ciências sociais para a compreensão de um determinado fenômeno linguístico” (CARVALHO, 2019, p. 87). Além disso, essa abordagem pode ampliar nossas possibilidades de interpretação e ela só é possível porque a área da Linguística Aplicada (doravante LA) é ampla e interdisciplinar (ROJO, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013) até mesmo considerada mestiça e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) diante de sua intrínseca ligação com as questões sociais e discursivas que suplantam o mero ensino de línguas. Segundo o autor Moita Lopes (2006), as questões sociais e discursivas solicitam estudos sobre identidade, fazendo parte dos estudos da linguagem como prática social. Além disso, Pennycook (2006, p. 70) versa que a LA possui “domínios dinâmicos de conhecimento”, por isso, ele a considera transdisciplinar e transgressiva por ir além dos “limites do pensamento e da política tradicionais” (p. 74), tornando-se mais ampla. A transgressão é um assunto pós-moderno e, por isso mesmo, permite fazer novos questionamentos e ultrapassar fronteiras, fazer mudanças e reconhecer as limitações.

Esta pesquisa propõe ir mais além do âmbito social cingindo a singularidade desejante que é afetada pelos dizeres das práticas sociais⁵. Destacamos, por exemplo, pesquisas oriundas de grupos da UFMG (HON, 2009; SÓL, 2014; ALMEIDA, 2016; GIAROLA, 2016; FRANCO, 2016; NASCIMENTO, 2017; LEITE, 2018; CARVALHO, 2019; CAMPOS, 2019), da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) (ECKERT-HOFF, 2008; ANDRADE, 2008; TAVARES, 2010; SILVA, 2011; SOUZA, 2012; BARROSO, 2018) e da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) (SILVA, 2015; MENEZES, 2017; SILVA, 2019) dentre outras, que articulam o social e o singular na LA.

O trabalho de Leite (2018), por exemplo, abordou o mal-estar docente de três professoras de LI em desvio de função e utilizou dispositivos metodológicos que permitem lidar com as singularidades dos sujeitos participantes, como a técnica de investigação-intervenção nas entrevistas. A autora concluiu que essas professoras encontraram no desvio de função uma possibilidade de lidar com o mal-estar e que a LI não causava desconforto, mas era objeto de investimento para o ensino. Já o estudo de Andrade (2008) identificou e discutiu as representações de língua e de ensino-aprendizagem de línguas que surgem nos dizeres de professores em formação, no qual ela percebeu que apesar dos processos de

⁵ Neves (2016) no projeto de pesquisa *O afetamento da psicanálise no ensino e aprendizagem de línguas: a conversação como pesquisa na educação continuada de professores da escola básica*, faz uma breve resenha das viradas pelas quais a área de LA passou desde a sua fundação e, citando Paiva, Silva e Gomes (2009) e assevera que hoje a LA pode ser dividida em 3 subáreas: a de ensino aprendizagem de línguas, a de aplicação da linguística e a de investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social. As pesquisas sob sua orientação se ancoram nas fronteiras fluidas da primeira e da terceira subáreas.

ensino-aprendizagem de língua estrangeira ainda serem vistos de modo formalista, instrumental e mercantilista, o contato e a aprendizagem de uma língua podem transformar a identidade desses sujeitos e possibilitar a construção de um modo singular de ensinar e aprender língua(s). Além desses trabalhos, a pesquisa de Menezes (2017) buscou analisar o processo de tomada da palavra na LI em um curso de inglês para a terceira idade, no qual identificou os efeitos da subjetividade do aluno manifestando ao longo de uma atividade e a (im)possibilidade do processo de tomada da palavra, que não está relacionado apenas à competência linguística do aprendiz, mas às identificações dele com a língua.

A aposta do nosso estudo é a de que os monitores egressos, ao narrarem suas experiências, trazem, na materialidade do dizer, as representações que vão construindo discursivamente, visto que na concepção freudiana a representação, “em sua presença complexa, abre assim para o tempo, a memória”. Ela implica a distinção entre um espaço consciente e um espaço inconsciente: diz-se alguma coisa nos dois espaços, porém sob modos diferentes (ANDRÈS, 1996, p. 454). Aprofundaremos o conceito de representação no capítulo III.

Acreditamos que essa concepção de leitura contribui significativamente para as pesquisas em LA que tratam de questões identitárias importantes para uma reflexão dos futuros professores em formação universitária e também daqueles que já se encontram em serviço. Conforme Neves (2002), as representações são constituídas no interdiscurso⁶, são dinâmicas, mudam o tempo todo, acontecendo via (des)identificação imaginária e simbólica. Elas estão relacionadas às imagens que o sujeito faz do mundo. Além disso, quando o sujeito fala, ele se apropria da linguagem, instaurando a sua subjetividade e é por isso que podemos apreender os possíveis deslocamentos na constituição identitária do sujeito. As representações, que buscamos identificar neste estudo, podem contribuir para explorarmos por onde a identidade do sujeito imaginariamente se constitui. Uma teorização mais extensa sobre a noção de representação será desenvolvida no corpo da tese resultante desta pesquisa.

Com a intenção de possibilitar o lembrar e de que o sujeito ao narrar revele suas experiências, seus sentimentos, seus desejos e suas identificações, adotamos os seguintes instrumentos metodológicos para a formação do *corpus* desta pesquisa: narrativas autobiográficas escritas/orais da retrospectiva da prática da monitoria; entrevistas semiestruturadas, realizadas após o recebimento das narrativas; um diário de bordo para

⁶ Discorremos mais sobre este conceito no capítulo III.

anotações da pesquisadora e materiais/documentações dos monitores egressos, arquivados na sala do programa Interfaces. Adotamos a narrativa escrita e oral, visto que ela nos permite acesso ao passado que é transformado e muitas vezes inacessível por outras vias (CORACINI, 2011). Além disso, o processo de narrar colabora para a construção da identidade do sujeito e para a identificação das possíveis representações de si. A narrativa dá a ilusão de uma coerência e uma impressão de um eu, visto que, na verdade, ela está sempre em (re)construção, não permitindo sentidos fixos e transparência na linguagem.

Assim, formulamos, como hipótese norteadora deste trabalho, que a experiência da monitoria em projetos de EC causa efeitos na constituição identitária dos sujeitos-monitores, conforme a modo como foi feita a gestão, a responsabilidade que lhes foi atribuída e aos outros que participaram do projeto naquele momento. Em vista disso, pressupomos que os monitores se tornam sensíveis ao contexto escolar público e sua atuação como professores é afetada ao passar por projetos de EC como esses.

A partir dessas considerações, apresentamos as perguntas que guiaram as análises para formarmos os eixos de representações:

- 1) Quais são as significações dadas pelos monitores egressos ao(s) projeto(s) EDUCONLE, ConCol e UNISALE que tocam no ponto de sua constituição identitária por conta de sua passagem por esses projetos?
- 2) Quais são os efeitos de memória que os egressos trazem do(s) projeto(s) e de sua participação nele(s) e como eles incidem sobre a sua formação docente?
- 3) Quais são os efeitos de memória que os pesquisados mantiveram dos formadores e dos professores participantes dos projetos?
- 4) O que os egressos dizem hoje, após passado algum tempo, das propostas de projetos de Educação Continuada de modo geral e sobre sua atual profissão?

Destacamos a necessidade, já neste momento, de esclarecer a noção de efeito de memória, entretanto, abordaremos esta questão mais a fundo no capítulo II. Assim, partimos da definição de Courtine (1981), no qual o efeito de memória é instaurado pelo jogo entre uma memória e uma atualidade, sendo que a atualidade se refere ao intradiscorso e a memória ao interdiscorso, pois “os enunciados existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as ‘formulações’ são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação” (COURTINE, [1981] 2009, p. 106). Portanto, o que o sujeito diz é efeito do já-dito e os

sentidos são “rememorados, atualizados, re-significados” (ibidem, p. 103). Desse modo, temos interesse nos efeitos de memória dos dizeres dos monitores egressos quanto a sua participação no programa Interfaces. Entendemos que a produção deste *corpus* se deu no entrecruzamento do interdiscurso com o intradiscuro, possibilitando identificarmos as representações de EC, de professores e de escola desses sujeitos. Lembramos que, mesmo inseridos no mesmo contexto de EC, os efeitos produzidos pela memória são diferentes para cada sujeito.

As perguntas desta pesquisa, apresentadas anteriormente, desdobram-se nos objetivos especificados a seguir.

Objetivos

Nesta pesquisa, temos como objetivo geral analisar e discutir alguns efeitos de sentido da experiência de monitoria que apresentam pistas sobre o que incide na constituição identitária profissional e até mesmo pessoal de monitores egressos a partir das relações singulares que mantiveram dentro dos seguintes projetos de educação continuada de professores de inglês: EDUCONLE, ConCol e UNISALE, que se caracterizam como contribuição para sua formação inicial na integração ensino, pesquisa e extensão da formação universitária. Para alcançá-lo, nossos objetivos específicos são:

- Identificar as representações que emergem no discurso dos monitores egressos em relação aos formadores e professores participantes dos projetos e às propostas de projetos de EC;
- Analisar os efeitos dessas representações para a constituição identitária dos monitores egressos;
- Investigar como os monitores egressos dão significação à atual profissão e se há relação com sua passagem pelo(s) projeto(s);
- Investigar os efeitos da experiência de extensão na formação inicial de professores de LI.

Para tanto, organizamos esta tese em três capítulos. No primeiro, damos enfoque ao nosso percurso metodológico que aborda a natureza da pesquisa, a organização e construção do corpus, informações relevantes sobre os participantes deste estudo e o modo como

desenvolvemos a nossa análise. No segundo capítulo, discorremos sobre alguns pressupostos teóricos que contribuíram para a construção do nosso modo de olhar para a questão da participação de professores em formação inicial em projetos de EC, como a questão da experiência, identificação e identidade, memória discursiva e representação. Além de discutirmos sobre algumas particularidades da formação inicial e continuada de professores de LI, como questões sobre a extensão universitária, a relação teoria-prática e universidade-escola e o sistema neoliberal na educação. Por fim, trazemos nossos gestos de interpretação sobre o *corpus* coletado.

Destacamos que esta pesquisa também pode contribuir para a avaliação, tanto interna quanto externa, dos projetos do programa Interfaces. A avaliação interna, por exemplo, é realizada pelos sujeitos participantes (monitores e professores em serviço), por meio de narrativas e portfólios, como autoavaliação. Já a avaliação externa ocorre por avaliadores externos, como a sociedade em geral, por meio das apresentações em eventos e publicação de trabalhos. Também ressaltamos que a investigadora desta pesquisa participa da avaliação interna e externa, e está, de certa forma, no entre-lugar, porque fala do lugar de fora do programa como também de dentro. Ela participou, mesmo que minimamente, de alguns encontros tanto do EDUCONLE quanto do ConCol. Além disso, sua experiência no projeto PECPLI também a ajuda a ter um olhar problematizador para o programa Interfaces. Assim, essas avaliações fornecem feedback e elementos para a formação profissional e pessoal dos sujeitos participantes envolvidos nos projetos, geram reflexões e permitem formulação e redirecionamento do programa.

Ademais, a participação de graduandos em Letras, em nosso caso, na habilitação em LI, como monitores, em projetos de EC para professores de LI, pode contribuir para a sua formação docente, sobretudo para aqueles que buscam ser professores de escolas regulares públicas, visto que eles possuem (con)vivência e integração com professores de inglês em serviço, bem como experiência e oportunidades de aperfeiçoamento de sua competência linguística e profissional. Eles podem tornar-se sensíveis à realidade escolar dos professores no Brasil atuantes nas salas de aula, diante das dificuldades do contexto de ensino e aprendizagem na rede pública. Portanto, nosso foco, nesta pesquisa, foi depreender os efeitos da monitoria na constituição identitária de monitores egressos dos projetos ConCol, EDUCONDE e UNISALE.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

(Arthur Schopenhauer)

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa e o modo como nosso *corpus* e nosso olhar sobre ele foi sendo construído. Em nossa tese, trazemos o viés metodológico antes do aporte teórico a fim de primeiramente possibilitar ao leitor um panorama maior de como foi realizado o nosso trabalho, principalmente ao que se refere ao tipo de pesquisa, aos participantes envolvidos e às condições de produção da materialidade linguística utilizada nesse estudo. Por isso, inicialmente, abordamos a natureza dos dados discursivos que obtivemos no estudo. A seguir, apresentamos informações sobre os participantes e sobre as condições de produção dos fatos linguísticos deste trabalho. Em um terceiro momento, descrevemos a formação de nosso *corpus* e, por fim, discorremos sobre o modo como essa materialidade foi interpretada.

1.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada (LA) e é perpassada pela Análise de Discurso (AD) de origem francesa, que por si, também é atravessada pela psicanálise freudo-lacanianana. Portanto, a razão dessa escolha teórica é a de que esses campos do saber lidam com a singularidade do sujeito em relação ao social e à linguagem, além de favorecer diferentes possibilidades de interpretação do *corpus* a ser analisado. Segundo Coracini e Bertoldo (2003, p. 11), a Linguística Aplicada é considerada “um campo aberto e heterogêneo, em que coexistem vertentes que, embora aparentemente antagônicas, porque pressupõem diferentes concepções de sujeito e de linguagem, estão preocupadas com questões de natureza semelhante”.

Além disso, reiteramos que consoante Pennycook (2006, p. 70), a LA apresenta “domínios dinâmicos de conhecimento”, que a consideram transdisciplinar e transgressiva por possibilitar a comunicação com outras áreas do saber relacionadas aos usos sociais da linguagem. A LA transgressiva abre espaço para outras influências, tem uma visão mais ampla, deixando de lado a linguística tradicional. Por isso, ela pode ser considerada híbrida. O autor usa o termo transgressão a fim de mostrar a necessidade de ir além dos “limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). A transgressão é um assunto pós-moderno e permite novos modos de pensar, de ultrapassar fronteiras, fazer mudanças e reconhecer as limitações.

Ainda consideramos que, conforme Moita Lopes (2006), a LA também pode ser classificada como mestiça e ideológica, visto que ela dialoga com o mundo contemporâneo, explora a relação teoria e prática, considera o sujeito heterogêneo e fragmentado, além de ter como pilar a ética e o poder.

Valemos-nos da teoria da AD, focando, principalmente, nos trabalhos dos estudiosos Michel Pêcheux, Eni Orlandi e Jacqueline Authier Revuz, visto que nos permite depreender como os efeitos de sentidos são gerados por meio dos enunciados e trabalhar com a noção de sujeito cindido, histórico, assujeitado ideologicamente e influenciado por seu inconsciente. Consideramos que o sujeito “não tem domínio sobre o que diz, uma vez que o sujeito não ocupa uma posição de centro, [...] não é dono do que diz, não é dono de seu discurso, é apenas o produtor dos dizeres possíveis” (SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 28). Além disso, concordamos com a AD de que o dizer não é transparente e sua linearidade não corresponde necessariamente a uma pretensa literalidade.

Nossa pesquisa possui um caráter qualitativo-interpretativista, pois apesar de utilizar-se dos procedimentos metodológicos dos estudos do discurso, salientamos que estudos do discurso entremeiam o paradigma qualitativo de pesquisa, uma vez que esse paradigma nos apresenta diversas possibilidades de composição de *corpora* linguísticos nas ciências humanas e sociais a partir do domínio imaginário. O *corpus* se materializa nos dizeres dos sujeitos pesquisados sendo obtido através de entrevistas ou narrativas escritas ou orais, por exemplo. Os procedimentos de interpretação e compreensão do *corpus* também se enquadram nesse paradigma, visto que “a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes atores” (FLICK, 2004, p. 43). Um dos objetivos da AD é identificar de que forma o imaginário é retratado. Desse modo, pesquisas de base qualitativa nos oferecem ferramentas para lidar com a subjetividade, com

as particularidades e experiências dos sujeitos-pesquisados, além de possibilitar a construção de uma relação (imaginária) de interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado. De acordo com Minayo (1993),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p. 21).

Entendemos que a pesquisa em psicanálise e educação, por pertencerem à área de ciências humanas, pode enriquecer nosso trabalho, visto que ela pode nos oferecer a metodologia, que tem natureza qualitativa, mas que vai além, possibilitando olhares diferentes sobre a realidade⁷ singular dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além disso, Coracini (2003, p. 29), que em suas pesquisas em LA pela via dos estudos do discurso, dialoga com a psicanálise e também reforça que as pesquisas em AD não possuem “modelos de análise preestabelecidos, [mas] são os próprios registros [...] que vão definir o caminho a ser seguido na perspectiva discursiva: o importante é que se busque problematizar o que é dito ou escrito à luz das [suas] condições de produção”. Quanto ao nosso propósito, guiadas pela teoria discursiva no atravessamento da psicanálise, buscamos interpretar os dizeres dos pesquisados, não somente procurando depreender as representações de ordem imaginária, ou seja, da realidade, mas também do saber inconsciente que é da ordem da singularidade simbólica do falante.

1.2 Condições de produção dos dizeres

Os espaços de educação continuada (EC) de professores de Língua Inglesa (LI) contribuem para a relação universidade e escola, além de dar oportunidade para o sujeito professor se constituir. Portanto, o que fortalece e amplia o vínculo entre essas instituições é o tripé ensino, pesquisa e extensão (TELLES, 2002; MATEUS, 2009; REIS *et al.*, 2019). Nesta pesquisa, por exemplo, aparece na maioria dos discursos dos participantes a necessidade da ligação da universidade com a escola. Logo, nossa pesquisa foi realizada com os monitores egressos do programa de extensão universitária Interfaces da Formação em

⁷ Ressaltamos que o termo realidade na Psicanálise está no âmbito do imaginário, ela é construída, diferentemente da realidade tratada nas demais pesquisas qualitativas, pois “toda a realidade humana, não é nada mais que a montagem do simbólico e do imaginário” (Lacan, 1967, p. 19).

Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que abriga os projetos EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira), ConCol (ContinuAÇÃO Colaborativa) e UNISALE – Parceria Universidade-Escola.

Segundo a circulação dos dizeres sobre os projetos e o Programa, o primeiro projeto, nomeado EDUCONLE foi criado em 2002, sendo registrado na Pró-Reitoria de extensão e no CENEX-FALE (Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG). O projeto nasceu o intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de inglês da rede pública do ensino básico. Conforme suas fundadoras, o objetivo era oferecer uma prática pedagógica mais sólida e preocupada com as necessidades dos alunos (DUTRA; MELLO, 2009). Assim, o projeto se propôs a oferecer oportunidades para o desenvolvimento da competência linguística e metodológica dos professores. Primeiramente, entre os anos de 2002 e 2007, nos cursos que duravam dois anos com carga horária próxima de 300 horas/aula, foram oferecidos módulos de “língua, metodologia, questões cognitivas e sócio-culturais da aprendizagem, pesquisa-ação e etnografia” (DUTRA; MELLO, 2009, p. 69). Quinzenalmente, às sextas-feiras, havia a discussão de metodologias oferecida pelos coordenadores e colaboradores do projeto, e, semanalmente, as aulas para aperfeiçoamento da competência linguística eram ministradas aos sábados pelos monitores da graduação (SÓL, 2014). Esses monitores tinham sessões de orientação com os alunos da pós-graduação que conduziam pesquisas e também exerciam funções de colaboração dentro do projeto. Já a partir de 2009, foi alterada a sua metodologia, ocasionando a redução do tempo de duração para um ano de curso de aproximadamente 120 horas. A divisão dos eixos de ações passou a ser eixos de prática, teoria e aulas de línguas. Em 2011, o EDUCONLE se integrou ao Programa Interfaces e passou a também aceitar professores da rede privada do ensino básico.

Além dos alunos de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, o EDUCONLE sempre contou com a participação, como colaboradores, de outros professores da FALE e até mesmo de outras unidades da UFMG, além de outras universidades. Esses professores ministravam e ainda ministram palestras e aulas, orientam monitores, coordenam e desenvolvem pesquisas. Os alunos da graduação em Letras - Habilitação em Inglês tinham e ainda têm a oportunidade de se candidatarem a bolsas concedidas pela Pró-Reitoria de Extensão e pelo Centro de Extensão da FALE como incentivo à sua formação inicial. Desde o início, eles recebiam o nome de *Teaching Assistants* (TA), pois participavam da elaboração das atividades de língua, auxiliavam os colaboradores, chegando a ministrar aulas sob orientação das coordenadoras e dos colaboradores. Muitos atuavam como pesquisadores de sua própria

prática. Na concepção das idealizadoras do projeto, essa relação contribuiria para que os estudantes da FALE tivessem uma formação acadêmica e profissional mais embasada na realidade das escolas públicas (DUTRA; MELLO, 2009). Como mencionado anteriormente, antes de 2011, os encontros do eixo prático e metodológico eram às sextas-feiras e os encontros para as aulas de língua eram aos sábados. Entretanto, depois desse ano, os encontros passaram a ocorrer somente às sextas-feiras, das 13:00 às 17:30h, alocando os três eixos em uma só tarde.

Por conta dos encontros às sextas-feiras, a partir de 2016, os participantes do Concol, projeto criado posteriormente como veremos mais adiante, juntamente com as coordenadoras dos projetos e do Programa Interfaces tiveram a iniciativa de procurar o apoio da diretoria do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), uma vez que muitos dos professores participantes estavam encontrando dificuldades em serem liberados às sextas-feiras para frequentarem a UFMG. Esse apoio foi concedido através de cartas enviadas às escolas para que procurassem não impedir que seus professores participassem dessas atividades na qualidade de módulo II⁸, obrigatório na rede estadual de ensino⁹. Em 2018, o projeto sofreu outra modificação devido à dificuldade em captar novos alunos, à falta de verba para divulgá-lo e à mudança da coordenação. O curso deixou de ser anual e passou a ser modular, ou seja, composto por vários minicursos e palestras que poderiam ter duração de 4, 8 ou 16 horas. A emissão dos certificados passou a ser feita ao término de cada palestra e/ou minicurso. Essa mudança, não sem marcar que essas adaptações foram se tornando necessárias sob a pressão ideológica neoliberal, conferiu mais “dinamismo” às propostas do EDUCONLE na tentativa de atrair, com isso, novos interessados que poderiam participar somente das atividades que mais lhes interessavam.

Essas mudanças e adaptações sofridas no projeto reverberaram na materialidade linguística produzida por nossos sujeitos-egressos, principalmente entre os monitores que tiveram a oportunidade de praticar a docência nos primeiros anos do projeto.

O Projeto Continuação Colaborativa - ConCol - por sua vez, foi criado com o objetivo de formar redes de colaboração para o ensino e aprendizagem da LI, sobretudo para os egressos do EDUCONLE que desejassem continuar sua formação após o fim dos cursos

⁸ O módulo II refere-se às atividades extraclasse que os professores de Minas Gerais devem exercer, como desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos e institucionais a fim de compactuar com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

⁹ Esse apoio, no entanto, foi perdendo sua validade à medida a direção do Ensino Médio foi mudando de mãos.

do EDUCONLE. Esse projeto surgiu em 2011, durante a pesquisa de doutorado de Sól (2014), que investigou onde estavam os professores egressos do programa EDUCONLE, verificando, com isso, a vontade desses docentes em dar continuidade à formação que haviam obtido anteriormente.

No início, diferentemente do EDUCONLE, o ConCol (assim apelidado pelos monitores da época) passou a ter uma programação bem mais flexível, não possuindo atividades avaliativas e nem uma duração pré-determinada, uma vez que o tempo de conclusão dependeria de cada professor, conforme o tempo lógico proposto por Lacan ([1998] 1946). Nessa lógica temporal, conforme explica Neves (2019), diferentemente do tempo cronológico determinado para finalizar uma ação, é o tempo lógico de cada um que comanda os tempos subjetivos que passam por três momentos: o instante de olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir. Neves justifica que muitas vezes, o sujeito necessita de estender o tempo para compreender, antes de chegar a alguma conclusão. Cada sujeito precisa de um tempo para vivenciar, criar e ressignificar suas experiências. É importante ressaltar que esses momentos são da ordem do singular e que é o desejo de cada sujeito que moverá os tempos lógicos (MRECH, 2005), por isso não podemos considerar que esses tempos se organizem de modo linear, em um tempo cronologicamente marcado e nem constante.

No ConCol, as oportunidades de compartilhamento de experiências das aulas, experimentações, conversações e o acontecimento de oficinas vão se ressignificando e os participantes entram e saem do projeto conforme seu desejo. Os encontros também são às sextas-feiras, concomitantes aos encontros do EDUCONLE.

Conquanto, as atividades desenvolvidas no ConCol variam a cada ano, mas em geral, são: a) aulas de cultura e língua inglesa, que antes da pandemia eram ministradas por ETAs (*English Teaching Assistants*) do Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais¹⁰; b) oficinas ou minicursos oferecidos por colaboradores voluntários individuais; e c) os *Pedagogical rounds* (PRs), sua marca registrada, que funcionam com base nas conversações utilizadas como dispositivo de investigação e intervenção na área de psicanálise e educação. Estes últimos foram introduzidos por Loures (2014), como parte de

¹⁰ Estas atividades terão continuidade até quando houver editais para este Programa, que será explanado em seguida.

sua metodologia de pesquisa que tinha o objetivo de possibilitar a circulação do saber inconsciente dos participantes, levando em conta o seu tempo lógico.

Conforme sugerem Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006), com relação ao seu trabalho de conversações conduzidas nas escolas de educação básica, o instante de ver, por exemplo, é aquele em que o sujeito professor se depara com o fato de precisar falar de seus impasses, reclama de suas dificuldades e, muitas vezes, se vê impotente para exercer sua *práxis*; o tempo de compreender se dá quando o educador se implica como responsável por isso que não vai bem e começa a elaborar hipóteses para encontrar saídas para seus impasses, por exemplo; e o momento de concluir seria aquele em que o sujeito de fato age ou muda de postura diante de suas dificuldades. Desenvolvendo mais a compreensão dessa prática, buscamos nessas autoras a descrição da conversação como procedimento para ocasionar a “associação livre coletivizada”, isto é, a partir da oferta da palavra, que circula para que um significante deslize ou motive o surgimento de outro, a pessoa que anima a conversação busca escutar e manejar essa circulação da palavra com o objetivo de “destravar identificações cristalizadas”. Ao se depararem com efeitos de “um saber que não se sabe”, os sujeitos envolvidos encontram espaço para expressar a sua singularidade. Os PRs passaram a ser feitos nesse formato de apresentação de projetos ou atividades desenvolvidos por algum participante do ConCol que pode também trazer seus próprios impasses e a partir daí os demais participam podendo falar de suas questões subjetivas além das questões escolares (NEVES, 2016; 2021).

Uma aposta de Neves (2013) na oportunidade de incidir na relação que os participantes do ConCol mantinham com sua aprendizagem da língua inglesa ocasionou um efeito de deslocamento subjetivo provocado pela entrada dos ETAs no Programa Interfaces. A oportunidade surgiu por conta da adesão da FALE-UFMG ao Edital CAPES-Fulbright 061/2010, uma nova versão do Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais. Segundo o relato de Brawerman-Albini e Medeiros (2013), esse edital

visava selecionar Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) brasileiras para receber assistentes de ensino norte-americanos com o objetivo de contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de bacharelado/ou licenciatura em Letras. Os objetivos específicos do programa são o fomento de experiências metodológicas e de práticas docentes inovadoras, o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação, a inclusão de conteúdos culturais, sociais e históricos da sociedade estadunidense e a implementação de novas propostas curriculares para a formação dos

futuros docentes (BRAWERMAN-ALBINI E MEDEIROS, 2013, p. 9).

Buscando aliar o trabalho dos ETAs não só à graduação, mas também à extensão, no ano de criação do Programa Interfaces e do ConCol, Neves (2013), que coordenava o Concol e também do projeto CAPES-FULBRIGHT na UFMG no ano de 2011, convidou as primeiras ETAs, inicialmente, para falar sobre a cultura americana em alguns dos encontros das sextas-feiras. Sua intenção era incentivar os participantes a se expressarem na língua de modo a compreender as ETAs e se fazerem compreender por elas, uma vez que, naquela época, elas mal conseguiam se expressar em português. O sucesso foi tal que as ETAs foram solicitadas a também ensinar a língua e elas prontamente aceitaram e assumiram as aulas de língua sob a supervisão da equipe de formação. O resultado foi que os alunos, encantados com as “professoras nativas”, superaram seu medo de falar a língua inglesa e passaram a se expressar nessa língua com mais desenvoltura, experimentando a oportunidade de trocar seus saberes com as ETAs, uma vez que elas também queriam aprender sobre a língua e cultura do Brasil. Desde então, os ETAs, que a cada ano até 2020, chegavam à FALE-UFMG através de editais CAPES-FULBRIGHT, vinham ministrando sistematicamente as aulas de língua e cultura semanais do Programa sobretudo para os projetos, EDUCONLE e Concol. É importante ressaltar que antes dos ETAs chegarem às universidades, eles recebem um breve treinamento em ensino, ofertado pela Fulbright. A participação desses bolsistas norte-americanos também se tornou um fator que exerceu efeitos discursivos importantes na constituição identitária de nossos pesquisados. Infelizmente, em março de 2020, quando foi decretada a pandemia do Covid-19 no Brasil, os ETAs foram enviados de volta aos Estados Unidos e o projeto Capes-Fulbright foi suspenso.¹¹

A *práxis* exercida no ConCol também possibilitou a condução de pesquisas de pós-graduandos no projeto que em sua maioria buscaram apontar diversos deslocamentos identitários dos participantes a partir de suas experiências na formação continuada, conforme

¹¹ Compete-nos observar que, embora o nosso corpus já estivesse produzido, acompanhamos o movimento dos projetos durante a pandemia, quando os participantes buscaram retomar as atividades no regime emergencial remoto seguindo as normas da universidade. Nesse movimento, estabeleceram-se encontros síncronos virtuais. Educonle e Concol voltaram a se encontrar às sextas-feiras e as aulas de língua inglesa, antes protagonizadas pelos ETAs, foram ministradas por uma professora da FALE durante o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021. No segundo semestre de 2021 os monitores, supervisionados pelas coordenadoras, voltaram a protagonizar o ensino da língua inglesa para os participantes dos dois projetos. Já o UNISALE desde maio de 2020 todos os âmbitos do projeto (reuniões internas e com os parceiros) têm sido feitos com encontros síncronos via vídeo conferência e assíncrono por aplicativos de mensagens.

atestado em Loures (2014), Sól (2014), Oliveira (2014), Almeida (2016), Franco (2016) e Giarola (2016).

O terceiro Projeto do Programa Interfaces, conforme Reis *et al.* (2019), teve como objetivo o compartilhamento do conhecimento da universidade com a comunidade externa a fim de possibilitar diálogos e soluções para as adversidades que afetam a sociedade. Portanto, almejando contribuir para essa articulação, o projeto UNISALE - Parceria Universidade-Escola surgiu em 2016, criando espaço de relação entre a escola pública e a universidade que, de forma colaborativa entre o graduando e a professora parceira em serviço, atua diretamente na sala de aula de língua inglesa dessa professora. Essa parceria viabiliza a formação inicial e continuada de todos os envolvidos, ou seja, os graduandos que atuam como monitores e os professores em serviço que recebem os graduandos do projeto como parceiros.

O Projeto UNISALE tem como público-alvo os professores e alunos de escolas públicas de Belo Horizonte e região metropolitana. Ele é desenvolvido conforme as demandas do(a) professor(a) das escolas parceiras e visa reduzir a distância entre a escola regular e a universidade, conforme marca a sua idealizadora. Desse modo, existem duas etapas metodológicas para realização das ações colaborativas: 1) sondagem das necessidades dos professores e alunos por meio de palestras para apresentação do projeto, momentos de colaboração entre professores e pesquisadores e visitas às salas de aulas para observação; e 2) análise das necessidades da escola e execução de ações de mudança, por meio de oficinas, avaliação, criação e/ou adaptação de material didático. Com isso, o projeto visa a construção de novos saberes e fazeres. Ele conta especialmente com a colaboração de alunos-monitores, bolsistas da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão) ou do CENEX-FALE, e/ou voluntários da graduação e da pós-graduação. Esses colaboradores têm como atividades a leitura e a produção de resenhas de textos relacionados à LA, a participação em eventos acadêmicos, as visitas às escolas parceiras do projeto, a produção científica e os trabalhos de análise, avaliação, produção e aplicação de materiais didáticos, desenvolvidos juntamente com os professores participantes. Entre os anos de 2016 e 2020, conforme os registros obtidos no website do UNISALE¹², esse projeto atendeu trinta escolas parceiras, contribuindo para o

¹²Disponível

em:

http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=unisale&lang=1&page=984&menu=663&tipo=1. Acesso em: 11 de nov. de 2021.

ensino e a aprendizagem da língua inglesa, o trabalho colaborativo, a criatividade e a responsabilidade.

Devido a pandemia do Covid-19, de maio de 2020 a dezembro de 2020, o UNISALE desenvolveu quatro parcerias virtuais. Além disso, entre dezembro/2020 e fevereiro/2021, ocorreu o UNISALE feliz, no qual o projeto promoveu um workshop intitulado *UNISALE vai além*, aberto a toda comunidade acadêmica e escolar, no qual discutiram sobre demandas relacionadas ao fazer docente, como questões sobre metodologias de ensino e confecção de material didático. Além disso, possibilitou novas parcerias, ultrapassando os limites físicos de BH e região, alcançando professores de LI de diversas regiões do Brasil, como Rio de Janeiro e Bahia, e até mesmo terras estrangeiras, como Angola. Ao todo, foram estabelecidas oito novas parcerias. É relevante ressaltar que o projeto UNISALE recebeu o prêmio de “Destaque de Extensão” 2021 pelo trabalho apresentado no 24º Encontro de Extensão da UFMG, *A reinvenção da relação universidade-escola no Projeto UNISALE: conexão e felicidade em tempos de desassossego*.

Todo esse cenário, que passou por diversas reformulações discursivas ao longo dos dezenove anos de existência do EDUCOLE, dez anos do ConCol e cinco anos do UNISALE: Parceria Universidade-Escola, fez parte da formação dos monitores egressos que buscamos investigar. Como nos aponta Gimenez (2013), o texto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, é necessário integrar a educação básica com a formação inicial docente, além de fomentar a educação continuada, a fim de se ter uma formação mais significativa, possibilitando conhecer diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Portanto, acreditamos que a participação de graduandos nesses projetos possibilita a construção de novos fazeres, saberes e deslocamentos identitários, contribuindo para a sua formação de futuros profissionais docentes.

1.3 Descrevendo os sujeitos-participantes da pesquisa

Os sujeitos-participantes deste estudo foram os monitores egressos (ou TAs) dos projetos de EC da UFMG: EDUCONLE, ConCol e UNISALE. Buscamos encontrar os participantes que atuaram entre os anos de 2002 e 2019. Todos esses monitores egressos tinham sido ou ainda continuavam alunos do curso de Letras em habilitação na Língua Inglesa durante a formação do *corpus* desta pesquisa. Mas, como localizar esses monitores para o desenvolvimento da pesquisa, visto que a maioria já tinha se graduado? Desse modo,

por meio das antigas e atuais coordenadoras do Programa Interface, conseguimos os e-mails e/ou contatos telefônicos de alguns deles. Outra forma de encontrá-los foi acessando o Currículo Lattes das coordenadoras e buscando pelos nomes dos sujeitos que foram seus bolsistas/orientandos nesses projetos. Ao todo, conseguimos os nomes de 53 ex-monitores dos projetos mencionados acima, mas tínhamos o contato de apenas 43. Todos estes foram contatados por e-mail e/ou pelos aplicativos mais utilizados nas redes sociais. Desses 43 que contatamos apenas 11 aceitaram participar do nosso estudo¹³. Apesar do número reduzido dos participantes, tivemos boa representatividade, pois dentre esses 11 monitores egressos, encontramos sujeitos que participaram de ao menos um dos três projetos, compondo uma amostra de quase todos os anos desde 2002 até 2019. Ao todo, nossa pesquisa conta com cinco monitores egressos do EDUCONLE, quatro do ConCol e dois do projeto UNISALE, sendo que 01 participou de dois projetos. Segue abaixo a relação dos participantes da nossa pesquisa:

¹³ Queremos ressaltar que mais dois monitores egressos quiseram participar da nossa pesquisa. Entretanto, apesar de uma participante ter nos enviado uma narrativa oral sobre sua experiência no UNISALE, ela não nos enviou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado e não conseguimos contato com ela novamente para conduzirmos a entrevista. Desse modo, a excluímos como participante da nossa pesquisa. Um outro monitor egresso nos enviou uma narrativa escrita e realizamos a entrevista, mas ele não se dispôs a relatar sobre sua experiência no ConCol, focando apenas em informar sobre a contribuição do projeto para a formação dos professores em serviço.

Tabela I: Sujeitos-participantes da pesquisa

	Monitores Egressos	Idade na época da entrevista	Projetos que participaram	Ano de participação no projeto	Ano de graduação	Profissão atual	Tempo de docência da LI (no momento da entrevista)
1	Clara	35	EDUCONLE	2003 e 2004	2005	Professora de inglês para fins específicos e doutora em LA	20 anos
2	Cris	38	EDUCONLE	2004 - 2006	2006	Professora e proprietária de instituto livre de línguas	14 anos
3	Gasperim	35	EDUCONLE	2007 e 2008	2008	Professor universitário e doutor em Estudos da Linguagem	15 anos
4	Marcos Rodrigues	34	EDUCONLE	2009	2010	Professor universitário e doutor em Estudos Linguísticos	15 anos
5	Sara	24	EDUCONLE	2014	2016	Mestra em Estudos Linguísticos	2 anos
6	Rita	24	ConCol	2014	2018	Professora de instituto livre de línguas e revisora de textos	9 anos
7	Ana Silva	20	Concol / EDUCONLE	2015	2020	Analista de Marketing	1 ano
8	Orfeu Hermógenes	29	ConCol	2014 e 2017	2015	Graduado em licenciatura em inglês	4 anos
9	João	25	ConCol	2016 e 2017	2020	Professor de instituto livre de línguas e mestrando em Estudos da Linguagem	3 anos
10	Lucas	22	UNISALE	2019	2022	Graduando	1 ano
11	Fernando	27	UNISALE	2017-2018	2016	Doutorando em Estudos Linguísticos e professor particular de inglês	7 anos

A maioria dos monitores egressos é professor(a) de inglês em diversos contextos escolares. Dentre os participantes da pesquisa, há aqueles que foram monitores durante dois anos e outros que participaram apenas por um ano. Segundo relatam Dutra e Mello (2013), todos os monitores dos projetos da UFMG passaram (e ainda passam) por um processo de seleção instaurado através de editais. Nesse processo de seleção, primeiramente são analisados os históricos escolares e uma carta de interesse em participar do projeto. Posteriormente, os candidatos participam de uma entrevista conduzida na língua inglesa. Os candidatos selecionados podem receber bolsas de extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG ou do Centro de Extensão da Faculdade de Letras – UFMG (CENEX-FALE) e/ou da Fundação Mendes Pimentel – UFMG (FUMP), esta última, quando é o caso de serem alunos necessitados de assistência universitária. Nesses projetos também sempre foi possível admitir monitores voluntários. Nesta pesquisa, por exemplo, os monitores egressos Marcos Rodrigues e Clara foram voluntários no projeto EDUCONLE.

Vale ressaltar que, de acordo com os procedimentos éticos de pesquisa, esta pesquisa se insere no projeto “Pesquisa em discurso, educação e psicanálise na formação de professores” protocolado no COEP-UFMG (CAAE: 70101917.9.0000.5149) e antes de iniciar a composição do *corpus*, os participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa (TCLEP), autorizando o uso das narrativas, da gravação e das transcrições das entrevistas e da análise de todo material coletado. Este termo encontra-se nos anexos no final deste trabalho. Além disso, foi preservada a identidade dos participantes da pesquisa, embora destaquesmos que dois participantes, João e Gasperim, desejaram manter seus próprios nomes, alegando ser este gesto um ato político. A seguir, descrevemos brevemente cada participante da nossa pesquisa a fim de situar o atual lugar de fala de cada sujeito participante.

Clara

Clara foi monitora no projeto EDUCONLE nos anos de 2003 e 2004. Ela se graduou na Licenciatura em Inglês em 2005 e, desde 1999, leciona língua inglesa. Ela defendeu o mestrado em 2008 na UFMG e o doutorado em 2018 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ambos na área de Linguística Aplicada. Atualmente, ela tem 35 anos e é servidora pública, atuando como professora e examinadora de inglês

para fins específicos com foco em inglês aeronáutico. Além disso, ela tem experiência no desenvolvimento de materiais didáticos e na formação de professores. Durante sua participação no projeto, era voluntária e lecionava inglês aos sábados pela manhã para os professores participantes do EDUCONLE; participava também das reuniões e desenvolvia atividades e planos de aulas (*“ainda guardo em uma pasta preta de plástico os planos de aulas e atividades (não tive coragem de me desfazer)”* – narrativa escrita). Ela publicou, juntamente com outros monitores e a coordenadora do EDUCONLE na época, o artigo “A influência de um curso de educação continuada na formação de um professor de inglês” no Anais da VIII Semana de Letras da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto) em 2003.

Cris

Cris participou do projeto EDUCONLE entre os anos de 2004 e 2006, no qual ela também teve a oportunidade de lecionar inglês para os professores participantes. Cris começou a lecionar inglês no CENEX¹⁴ como estagiária, onde ficou por dois meses, mas, segundo ela, sua verdadeira docência se iniciou, de fato, no EDUCONLE, onde ela também participava de reuniões semanais com a coordenadora do projeto, frequentava as aulas de metodologia às sextas-feiras à tarde, planejava aulas, além de escrever o que ela iria usar em sala (*“semanalmente, eu precisava prever minhas falas, escrevê-las e enviá-las por e-mail para a coordenadora. Em seguida, eu recebia suas correções e praticava o texto. Sem dúvida, essa prática, me ajudou a desenvolver e melhorar minhas habilidades linguísticas”* - narrativa escrita). Ela se graduou em Licenciatura em inglês em 2006; desde então, já lecionou inglês em diversos cursos de idiomas e foi professora substituta por um ano em uma instituição federal de ensino. Desde 2013, ela é professora e coordenadora do seu próprio curso de idiomas em Contagem-MG.

Gasperim

¹⁴ O Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX) oferece cursos de idiomas em diversas línguas para a comunidade interna e externa da UFMG. Os cursos oferecem os níveis básico, intermediário e avançado, ministrados por alunos da graduação em Letras e, em alguns níveis, por docentes da FALE. Além disso, o CENEX é responsável pelos exames de proficiência para ingresso na pós-graduação na UFMG, para mobilidade internacional e pela aplicação do Exame CELPE-BRAS ([www.https://cenex.letras.ufmg.br/](https://cenex.letras.ufmg.br/)).

Gasperim, que fez questão de divulgar o seu nome, foi monitor no EDUCONLE nos anos de 2007 e 2008. Ele também finalizou sua graduação em 2008 e lecionou língua inglesa na rede estadual de ensino e em outros contextos por mais de 10 anos. Atualmente, é professor adjunto em uma universidade federal de MG. Achamos relevante destacar que, durante o primeiro ano de Gasperim no projeto, ele ainda lecionou língua inglesa para os professores participantes, além disso, nas palavras de Gasperim: [...] *eu auxiliava com metodologia, cheguei a dar aula também. [...] Eram aulas que eu tinha que PREPARAR mesmo. Então eu reunia com mais dois bolsistas, [...] a gente selecionava os materiais* (entrevista). Entretanto, este teria sido o último ano em que os monitores foram requisitados a lecionar a língua, pois em 2008, os professores participantes passaram a ter bolsas para as aulas de inglês pelo CENEX. Gasperim é mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG e doutor em Estudos da Linguagem pelo Centro Federal e Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG). Juntamente com mais dois monitores e uma professora-orientadora de sua época publicaram um capítulo de livro intitulado “Experiências de professores para a aprendizagem da docência: ensinar-aprender”¹⁵, onde eles relatam um pouco de suas experiências no EDUCONLE. Em 2008, na Semana de Extensão, ele apresentou o pôster “Conexão entre teoria e prática: experiência de formação inicial em um projeto de educação continuada”, juntamente com outros bolsistas da época.

Marcos Rodrigues

Marcos Rodrigues atuou no EDUCONLE como monitor voluntário em 2009, apenas às sextas-feiras, visto que ele trabalhava e dava aulas, não podendo se dedicar inteiramente ao projeto. Naquela época, seu desejo era *[se] envolver mais com as atividades da universidade* (entrevista). Como não era mais requisitado dos monitores lecionar para os professores participantes, ele relata ter atuado auxiliando-os linguisticamente da seguinte forma: quando os professores precisavam ler textos em inglês para o encontro de sexta, Marcos Rodrigues se sentava com eles uma hora antes do início do encontro para tirar dúvidas sobre vocabulário e/ou sobre o conteúdo geral do

¹⁵ JUCÁ, L. et al. Experiências de professores para a aprendizagem da docência: ensinar-aprender. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. **Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 241-260.

texto (*O que a gente fazia era sentar uma hora antes na sexta-feira / começa às 2 horas e eu sentava com eles lhe repassava o texto, discutia, perguntava se tinha alguma dúvida no vocabulário ou de compreensão geral do texto e dava uma pincelada sim e esse tipo de suporte que eu dava e ao longo das atividades [...] a gente sentava também para dar suporte, mas eu não cheguei dar aula em inglês e nem de nada mais do que isso - entrevista*). Marcos Rodrigues se graduou em 2010 e é doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG. Ele leciona há mais de 15 anos e atualmente é professor efetivo em uma universidade federal de MG.

Sara

Sara participou como monitora do EDUCONLE em 2014 e terminou sua graduação em 2016. Ela era responsável por: 1) ajudar na gestão dos encontros semanais de sexta-feira, 2) auxiliar o professor que lecionava sobre metodologias de ensino para os professores participantes do projeto e 3) ajudar no desenvolvimento do projeto *Learning Weaving*¹⁶. Conduzido pela profa Heliana Mello, o *Learning Weaving* visava criar uma rede de colaboração entre os professores participantes a partir da criação de projetos que pudessem ser aplicados conjuntamente em seus contextos de ensino (narrativa escrita). Sara é mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG e já lecionou língua inglesa no CENEX e inglês para fins acadêmicos durante seu estágio de docência na Faculdade de Letras da UFMG. Além disso, ela já foi monitora em um curso de idiomas. Atualmente, Sara está se profissionalizando para trabalhar como designer instrucional¹⁷ e desde outubro/2020 ela atua como tutora em disciplinas do curso de especialização em inglês da FALE/UFMG, a convite de uma ex-orientadora.

Rita

¹⁶ Este é um projeto de rede de aprendizagem que tinha como objetivo oportunizar a formação de grupos de trabalho colaborativos e responsáveis por suas ações e que pudessem solucionar algum problema de aprendizagem ou de sala de aula, ou seja, “aprende-se em conjunto e um nó na rede é crucial para que toda a rede se mantenha e se fortaleça” (MELLO; DUTRA, 2011, p. 81).

¹⁷ Profissional que trabalha com o desenho de cursos EAD (Ensino a Distância) e treinamentos corporativos.

Rita foi monitora do projeto ConCol durante o ano de 2014. Algumas de suas atribuições eram dar auxílio aos professores participantes do projeto durante as aulas com os ETAs (*por exemplo, tinha uma atividade, atividade era individual e quando acontecia do professor não estar conseguindo fazer, aí juntava / ou eu juntava com o professor - entrevista*) e ajudar na preparação dos encontros de sexta-feira, organizando as salas, preparando o computador e acomodando os lanches, etc. Ela apresentou o pôster “Desenvolvimento em rede e motivação no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa”, juntamente com o monitor Orfeu Hermógenes, na Semana do Conhecimento da UFMG em 2014, no qual se refere a uma pequena pesquisa realizada com um dos professores participantes do ConCol. Ademais, Rita não teve a oportunidade de lecionar para os professores participantes, mas já ministrava aulas particulares de língua inglesa. Rita terminou sua graduação como Bacharel em Linguística Teórica e Descritiva em 2018. Atualmente, ela leciona em um instituto privado de inglês e faz especialização em Revisão de Textos na PUC-MG (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais).

Ana Silva

Em 2015, Ana Silva foi monitora dos projetos EDUCONLE e ConCol, assessorando as coordenadoras e colaboradores durante os encontros semanais. Ela graduou em Letras (Licenciatura em Inglês) em 2020. No projeto, ela também auxiliava os ETAs durante suas aulas, pois ela *passava pelo conteúdo que os ETAs iam dar na aula de língua* (entrevista); na logística do projeto: *a gente abria a sala, procurava as pessoas, a gente arrumava o lanche [...] arrumar o computador* (entrevista) e visitou algumas escolas dos professores participantes do projeto juntamente com os ETAs¹⁸, onde tiveram a oportunidade de conhecer diferentes contextos de ensino. Com isso, ela apresentou o pôster “Promovendo encontros entre professores da rede pública e os *English Teaching Assistants*: resultados alcançados” na Semana do Conhecimento da UFMG, em 2015. Ana lecionou durante um ano em um instituto de idiomas e trabalhou como assistente de edição e marketing no ramo de engenharia. Atualmente, ela trabalha como analista de marketing em uma empresa de odontologia.

¹⁸ Destacamos que os ETAs foram convidados por vários professores participantes do Programa Interfaces para conhecerem suas escolas e alunos.

Orfeu Hermógenes

Orfeu Hermógenes foi monitor do projeto ConCol no ano de 2014 e no primeiro semestre de 2017. Desenvolveu uma pequena pesquisa com a monitora Rita, intitulada “Desenvolvimento em rede e motivação no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa”, que foi apresentada em 2014 por meio de um pôster na Semana do Conhecimento da UFMG. Em 2015, ele se graduou em Letras Licenciatura em Língua Inglesa e atualmente está finalizando a Licenciatura em Língua Portuguesa. Entre 2018 e 2020, ele trabalhou como professor de inglês em uma escola estadual da região metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, Orfeu já atuou como professor em institutos de idiomas e tem formação complementar em cinema e teatro. No ConCol, sua atuação foi a de auxiliar os ETAs (*Eu ajudava os ETAs a preparar aula*” - entrevista), na qual *o contato com os bolsistas da Fulbright e a forma de pensarem o planejamento de aulas [o] ajudou a desenvolver disciplina quanto ao ensino* (narrativa escrita) e também auxiliar as coordenadoras durante os encontros semanais.

João

João participou do ConCol nos anos de 2016 e 2017. Assim como os monitores de anos mais recentes deste projeto, ele não lecionou a língua, mas deu suporte para que os encontros acontecessem: *no ConCol, eu mais monitorava mesmo as / as reuniões / então assim, é::: / é uma coisa bem objetiva, [...] se alguém que ia dar algum módulo precisava encaminhar o material, eu encaminhava pra eles/ [...] a pessoa que estava organizando, eu auxiliava também. Eu realizava o lanche, chamada, mandar::: avisos tais pelos e-mails / eram mais isso mesmo* (entrevista). Ele apresentou com outros monitores o pôster “Motivação e visão em experiências de aprendizagem de professores de inglês em formação continuada” na Semana do Conhecimento da UFMG em 2017. Ele também já foi bolsista no CENEX, onde lecionava língua inglesa. Em 2020, João graduou-se em Letras (Licenciatura em Inglês) e, em 2015, ele finalizou o curso de Relações Internacionais em uma faculdade particular de MG. Atualmente, ele faz mestrado em Estudos da Linguagem na UFOP e leciona língua inglesa em um curso de idiomas.

Fernando

Fernando é mestre e doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG. Diferentemente dos outros monitores cuja premissa é a estarem ainda no meio do curso da graduação, ele começou a atuar como monitor voluntário no projeto UNISALE em 2017, no seu último período da graduação. Ele já lecionou em diferentes contextos de ensino, mas a sua *menina dos olhos* é a escola pública, visto que ele sempre estudou nesse local e alega ter uma dívida com esse espaço, que, no seu entender, necessita de um olhar mais cuidadoso. Nesse projeto, ele foi à escola após a demanda do professor, acompanhou pessoalmente alguns professores em suas próprias salas de aula (*a gente assiste a aula por um mês, antes de [inc.] antes de falar alguma coisa* - entrevista), propôs atividades para os professores e ajudou na confecção de materiais didáticos para serem utilizados naquele ambiente.

Lucas

Lucas foi monitor bolsista no UNISALE em 2019, onde teve sua primeira experiência como professor de língua inglesa. Ele terminou o bacharelado em Letras em 2018 e atualmente está cursando a licenciatura em inglês, com previsão de formatura em 2022. No projeto, ele acompanhou uma professora que tinha apenas dois anos de docência, por isso *foi um processo de aprendizado mútuo*. Na sua atuação, ele auxiliava a professora, de acordo com a demanda dela (*A gente:: discutia atividades que a gente poderia aplicar pros alunos*). Assim como outros participantes, Lucas diz desejar voltar seu olhar para a escola pública: *quando tomei contato com a proposta do, do UNISALE/ quando tomei conhecimento, eu já me, me:: identifiquei logo de cara / já me interessei logo / por que:: como é um trabalho feito em escolas públicas, né? [...] eu queria fazer parte desse projeto pra estar de volta na escola pública, que estudei minha vida toda em escola pública. Eu queria estar de volta na escola pública / do outro lado, como professor, tendo essa experiência, sabe?*.

1.4 Instrumentos para composição do corpus

Nesta seção, apresentamos os instrumentos de composição do *corpus* utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. São eles: narrativas autobiográficas, enfocando a retrospectiva da prática da monitoria; entrevistas semiestruturadas; e a consulta aos arquivos dos projetos que ficam reservados na sala 3027, onde funciona a sede do programa Interfaces na Faculdade de Letras da UFMG. A composição do *corpus* de narrativas e de entrevistas realizou-se durante os meses de julho de 2018 a dezembro de 2019, por meio de contatos via e-mail, WhatsApp e outros aplicativos de redes sociais. Consultamos DVDs com relatórios, declarações, fotos e apresentações, e pôsteres elaborados para serem expostos em eventos acadêmicos. Utilizamos esses materiais a fim de melhor conhecer as atividades que os monitores desenvolviam, ou melhor, eles nos ajudaram a perceber como funcionava o sistema de participação dos monitores no Interfaces. Embora esse arquivo seja rico para nossa pesquisa, nós preferimos nos ater ao que os monitores disseram por meio das narrativas e entrevistas.

Destacamos que os instrumentos metodológicos adotados não buscam respostas prontas, mas possibilitam o levantamento das formas singulares de expressão dos sujeitos participantes da pesquisa. Com isso, nosso foco recai sobre a qualidade da materialidade linguística produzida ao longo do processo da pesquisa por meio dos mecanismos metodológicos adotados. A seguir desenvolveremos mais detalhes sobre cada instrumento utilizado para a composição do nosso *corpus*.

1.4.1 Narrativa autobiográfica: uma retrospectiva da prática de monitoria

As narrativas podem criar uma ilusão de totalidade da experiência, da vida de um sujeito,

camuflando o fato de que são uma representação dos acontecimentos por um sujeito interessado em revelar algo sobre si e/ou sobre o outro. [...] Elas se configuram como textualidades que mobilizam certos dispositivos de elaboração por meio dos quais o pitoresco e o excepcional, por exemplo, podem ser o resultado de arranjos discursivos (LYSARDO-DIAS, 2014, p. 64).

Portanto, o narrar (re)constrói o eu, visto que é na e pela linguagem que narramos e compreendemos nossa experiência.

A narrativa autobiográfica permite que o sujeito se expresse por meio de uma retrospectiva, na qual ele narra sobre si mesmo (LEUJEUNE, 2014). Por meio dessas narrativas, podemos ter acesso à singularidade dos egressos, visto que cada produção

possui traços identitários e “os textos não deixam de fornecer, em seu discurso, a materialidade linguística própria de cada sujeito envolvido, como qualquer produção linguística, falada ou escrita” (ALMEIDA, 2016, p. 27). Concordamos com Almeida e citamos também Nóbrega e Magalhães (2012), que postulam que as narrativas estão associadas à construção das identidades, visto que o ato de narrar pode revelar quem somos e o que desejamos.

Assim, entendemos que, a partir de cada relato narrativo, vamos reafirmando a nossa ficção e nos (re)construindo discursivamente. Por isso, solicitamos aos monitores egressos dos projetos EDUCONLE, ConCol e UNISALE uma narrativa autobiográfica sobre suas experiências nestes contextos de formação continuada de professores de línguas estrangeiras, uma vez que o processo de narrar a experiência nos possibilita “reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio das ações (passadas ou atuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que pensamentos e ações estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas” (BOLÍVAR, 2002, p. 111). Por isso, nesta pesquisa, os participantes contaram seus momentos e caminhos vividos como monitores dos projetos de educação continuada. Apostamos no fato de que, já afetada pelas condições históricas e sociais do momento da escrita, a narrativa viesse a ser uma “retrospectiva” ficcional da prática da monitoria, mas que permitisse o próprio sujeito se (re)conhecer. Neves (2018, p. 4) aponta que “algumas lembranças preservadas espontaneamente são distorções da verdade, intercaladas de elementos imaginários”. Para a autora, a realidade é aquela que se tece discursivamente.

Grande parte das narrativas foram escritas, mas três participantes preferiram fazer narrativas orais, gravadas e enviadas à pesquisadora pelo aplicativo WhatsApp. Com o avanço das tecnologias digitais, esse tipo de narrativa tem facilitado o narrador falar mais livremente das experiências vividas no processo de formação inicial em um formato multimodal. Por exemplo, constatamos que as narrativas orais feitas pelos sujeitos participantes foram mais ricas em detalhes do que as narrativas escritas, uma vez que, conforme Paiva (2011), os textos multimodais possibilitam ao autor uma chance maior de produção de sentidos.

A fim de auxiliar os participantes na escrita ou na gravação da narrativa autobiográfica, disponibilizamos para eles alguns temas considerados importantes para a

elaboração da narrativa¹⁹ que desejávamos, como os motivos que a/o levaram a ser monitor(a); suas expectativas e/ou decepções de sua participação no projeto e o impacto na sua experiência de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e/ou na sua vida pessoal; sua relação com os participantes e coordenadores do(s) projeto(s); as atividades desenvolvidas; sua emoção e motivação quanto à docência; sua opinião sobre esse tipo de projeto de formação continuada de professores de línguas estrangeiras. Desse modo, entendemos as narrativas como constitutivamente heterogêneas, nas quais a alteridade já é condição de existência do discurso de um sujeito, que é fonte ilusória do seu próprio dizer. Através da heterogeneidade mostrada, por exemplo, nos modos de dizer que podemos estudar a representação que o locutor dá (e se dá) de sua enunciação. As narrativas, portanto, são construções discursivas, sociais, culturais e históricas (PAVLENKO, 2001; 2002) que propiciam aos pesquisadores olharem e interpretarem essas construções. Ademais, elas possibilitaram constatar a trajetória representada pelos sujeitos das suas experiências.

1.4.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um dispositivo metodológico no qual a fala e a escuta são essenciais para que o objeto da pesquisa seja revelado. Tivemos um roteiro, mas procuramos não dirigir muito as respostas, pois pretendíamos desenvolver a escuta atenta nas entrevistas, semelhante à prática psicanalítica, na qual a escuta não deve priorizar nenhum elemento do discurso (FREUD [1912] 1974). Esse procedimento nos deu flexibilidade para nos afastarmos do roteiro e deixar a fala mais livre. Para conseguir esse efeito foi importante que as perguntas e os manejos buscassem fazer o sujeito falar mais, esclarecer, explicar e, como consequência, se escutar. Segundo Ornellas (2011), a fala e a escuta geram um espaço de ética, atenção e cuidado entre o pesquisador e o participante. Além disso, a compreensão da experiência não ocorre no momento em que ocorre. Ao falar e se escutar, nesse momento *a posteriori*, isto é, no tempo do inconsciente, na sua temporalidade, pode-se compreender ou se apropriar psiquicamente de um fato. Por exemplo, apostamos que esse monitor egresso, ao nos narrar sua experiência, pode se escutar e possivelmente (re)significar o efeito da sua participação no projeto de EC em questão. Freud apresenta

¹⁹ Esses temas encontram-se nos anexos.

uma concepção de tempo diferente da concepção de linearidade e de progresso; para ele, “os acontecimentos psíquicos só são passíveis de sentido a *posteriori*, *nachträglich*, no que isso implica de permanência e passagem do tempo. [...] O sujeito modifica a *posteriori* o sentido dos acontecimentos passados, reorganiza, reconstrói, reinscreve o que aconteceu” (AMOR, 2015, p. 10,11).

Os monitores foram entrevistados individualmente após a escrita da narrativa autobiográfica, a fim de esclarecermos possíveis dúvidas surgidas a partir da interpretação do *corpus*, além de que "o sujeito, ao enunciar, coloca uma história, uma ideologia em cena. Seus enunciados produzem efeitos de sentido a partir de gestos de interpretação feitos pelo sujeito" (BOLOGNINI, 2003, p. 190). Houve momentos em que utilizamos os mesmos temas para guiar a narrativa, a fim de auxiliar também nas entrevistas e fazer com que os participantes elaborassem seu discurso, pois por meio da fala, os sujeitos participantes começam a se dizer, construindo imagens de si, via a delimitação ilusória de seus modos de dizer do discurso-outro, como explica Authier-Revuz (1998). Segundo esta autora, a alteridade se apresenta 1) como o discurso de um posto em cena pelo enunciador ou discurso do enunciador colocando-se em cena como um outro; 2) como interdiscursividade que desestabiliza o lugar onde o eu se instala no dizer, onde a estratégia do seu discurso foge ao seu controle.

Destacamos que, com a devida autorização dos participantes, todas as entrevistas foram gravadas por meio do aplicativo Voice Memos instalado no celular Iphone da pesquisadora e depois transcritas para uma análise minuciosa do *corpus* linguístico coletado.

Outro fator que nos ocorre esclarecer está na transversalidade da psicanálise nesta pesquisa. É muito importante para uma pesquisa em psicanálise o vínculo transferencial entre o pesquisador e o participante da pesquisa. A transferência nos remete a uma estrutura de funcionamento do sujeito, a um modo de relacionar com os outros (MRECH, 1999). Esse conceito, segundo Lacan ([1964] 2008), está relacionado ao amor que o sujeito dirige àquele na suposição de saber, visto que só haverá transferência se houver em algum lugar o sujeito suposto saber do outro. Ressaltamos que, em nossa pesquisa, não podemos saber se houve o estabelecimento de alguma forma de laço transferencial dos participantes com a pesquisadora, visto que não tivemos um contato muito além das narrativas e das entrevistas. Com a dificuldade em viabilizar presencialmente todas as entrevistas, ressaltamos que apenas duas entrevistas foram feitas pessoalmente, as outras

foram feitas via Skype, Google Hangout e chamada de vídeo pelo aplicativo WhatsApp. Entretanto, com base nas narrativas e entrevistas dos participantes da pesquisa, podemos perceber que os monitores egressos já se encontravam transferidos de alguma forma com os sujeitos que fizeram parte dos projetos. Entendemos que algum afeto permaneceu, como podemos perceber no excerto da narrativa escrita da participante Cris, que relata uma intensa relação com as professoras coordenadoras que excedeu a experiência de monitoria: *Não posso finalizar, sem ressaltar o papel que as professoras [X] e [Y] exerceram sobre minha formação. Além de ser acompanhada por ambas profissionais durante meu tempo no EDUCONLE, também fui aluna das mesmas na graduação. Com [Y] melhorei muito minhas habilidades de leitura em inglês – durante uma disciplina em que ela foi muito paciente comigo; e também de gerenciamento de meu tempo – me recordo de um momento em que [Y] me levou em seu gabinete e me ajudou a organizar melhor minha agenda e compromissos. Esse foi um momento fundamental para minha vida pessoal. Com [X] adquiri uma visão contemporânea sobre o ensino de gramática, que se reflete até os dias de hoje na maneira que leciono; e ainda aprendi a trabalhar sem esmorecer. Seu exemplo como professora e profissional de excelência me norteiam e me inspiram a crescer e melhorar a cada dia.*

Durante a entrevista, não fizemos anotações, uma vez que a escuta deve se voltar toda para o participante. Ademais, levando em conta a orientação de Freud ([1912] 1974), acreditamos que quando o pesquisador se concentra em determinados detalhes, ele começa a selecionar materiais, podendo ser levado a seguir suas ideias e expectativas, e, assim, não descobrindo nada de novo. Cabe a ele apenas escutar e não ficar tentando se lembrar de fatos ou se ater a determinados dizeres do entrevistado. Fazer anotações durante a entrevista pode inibir o entrevistado. Por isso, é necessário que o pesquisador se implique com o objeto de estudo e seja ativo na construção da pesquisa, sempre deixando livre o fluxo de ideias. Quanto às anotações no diário de bordo, elas foram feitas logo após cada entrevista para que o registro fosse lembrado o mais fielmente possível. Segundo Pereira (2016), o diário de bordo traz informações e experiências obtidas pelo pesquisador durante sua investigação. No nosso diário, anotamos as nossas impressões, dificuldades, surpresas, dúvidas, angústias e questionamentos oriundos das entrevistas e/ou narrativas dos participantes. Destacamos, que além desses instrumentos utilizados, nós tivemos acesso a alguns arquivos dos projetos EDUCONLE, ConCol e UNISALE que foram arquivados nos armários, no computador, em CDs e DVDs. Esse material se

encontra na sala do programa Interfaces, localizada no segundo andar do prédio da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, sala 3027. Esses documentos, considerados material de arquivo, também contribuíram para a composição do nosso *corpus*.

1.5 Interpretação do *corpus*

Esta pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, uma vez que a análise já inicia com a própria construção do *corpus*, uma vez que não se visa à exaustividade em relação ao nosso objeto e nem a completude. A AD tem o objetivo de nos “mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentido” (ORLANDI, 2005). Nossas análises partem essencialmente do ir e vir da teoria ao *corpus* e do *corpus* à teoria. Trabalhamos na relação do analista com seu objeto, com os sentidos que depreende, consigo mesmo, com sua interpretação. Conforme Orlandi (2005), a interpretação é essencial para a construção de sentidos, pois o sujeito da linguagem se constitui por gestos de interpretação. Além do mais, é importante ressaltar que “a interpretação nunca é definitiva, nunca é única, haverá sempre o equívoco, haverá outros sentidos a desvendar outros pontos de deriva possíveis” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 31).

Assim, para o desenvolvimento da análise, já operando nossos gestos de interpretação, organizamos o *corpus* por eixos, tais como: a relação universidade e a escola relacionados aos significantes teoria e prática; a identificação; o estrangeiro que causa desejo; as experiências na EC; o fascínio acadêmico; a relação com os ETAs e a relação dos monitores egressos com os projetos de EC. Esses eixos surgiram a partir de uma leitura dois²⁰ das narrativas autobiográficas e das transcrições das entrevistas. Dessa materialidade, chegamos ao agrupamento de representações a partir dos nossos objetivos específicos. À medida que íamos (re)lendo o *corpus*, íamos destacando as regularidades enunciativas e as possíveis representações. Portanto, as partes em negrito nos recortes discursivos se referem ao que buscamos analisar.

Procuramos, assim, detectar possíveis deslocamentos identitários após a participação dos monitores egressos dos projetos e em suas tomadas de posição durante o período de produção do *corpus*, visto que ao ofertar a palavra, pudemos depreender

²⁰ Este termo foi estabelecido por Almeida (2021) durante um dos encontros do grupo de estudos coordenado pela orientadora Profa. Dra. Maralice de Souza Neves, no qual ele se refere a uma segunda leitura atenta do material coletado, isto é, o pesquisador deve sempre voltar ao seu *corpus*.

efeitos de saber e de algo da singularidade dos participantes (MIRANDA *et al.*, 2006), além de indicar que a constituição do sujeito é marcada por discursos outros. Voltamos ao balizamento que Authier-Revuz (1998) faz da noção de alteridade: as formas da heterogeneidade acusam a presença do outro. O centro da relação identidade e alteridade não está em relação ao tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito estabelece sua identidade na relação com o outro. Aí o texto se constrói. Além disso, destacamos que

a Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 1999, p. 15).

Diferentemente das pesquisas positivistas que possuem atividades descritivas e interpretativas, não buscamos decifrar “todo” o sujeito, nem o concebemos como “todo” cognoscente. Esta pesquisa não se preocupa em estudar o sujeito em si, mas sim as marcas do sujeito no enunciado. A AD nos permite cruzar o dito, o não dito e o como foi dito a fim de não termos uma análise apenas conteudista. Acharmos necessário apontar que a análise de conteúdo (AC) é uma metodologia de pesquisa que surgiu no final dos anos 40-50, usada em ciências sociais e sua fundadora é Laurence Bardin. Segundo Rocha e Deusdará (2005, p. 321), a AC busca captar, descrever e interpretar “um saber que está por trás da superfície textual”; além disso, ela é considerada um modelo de ciência rígido e com viés positivista. Já a AD surgiu no fim dos anos 60, devido a uma crítica à limitação das análises de texto que estavam pautadas na visão de neutralidade, de uso cotidiano dos signos. Buscou-se problematizar que não se pode lidar com a linguagem sem interpretá-la, levando em conta a sua imprevisibilidade na relação do sujeito com as significações que ele lhe dá. Essas significações podem se estabilizar e mesmo cristalizar, se fixando em sentidos que permanecem. Mas os sentidos também podem deslizar, através do equívoco, do não-sentido, do acaso, para outras posições. Portanto, o objetivo da AD é “analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.321), além de considerar a linguagem como equívoca e opaca (PÊCHEUX, [1983]1997).

No próximo capítulo, delineamos a problemática da nossa pesquisa que se refere às particularidades da formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa.

Desse modo, discutimos sobre o tripé pesquisa, ensino e extensão; a relação universidade-escola; a prática e a teoria; a demanda neoliberal na educação, entre outros tópicos.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - ORIENTANDO NOSSO OLHAR PARA O *CORPUS*

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar...”

(Clarice Lispector)

Nesta seção, discorreremos sobre noções e conceitos teórico-metodológicos que norteiam o nosso olhar sobre o tema deste estudo. Partiremos daquilo que entendemos como constituição identitária de professores de LI, focando na questão da subjetividade do sujeito, no processo de identificação e na identidade profissional de professores de LI, bem como na questão da memória discursiva que precede esses profissionais, na representação e na noção de experiência.

2.1 A constituição do sujeito professor

Assumindo a linguagem como lugar do equívoco e o sujeito como múltiplo, atravessado pelo inconsciente e constituído na ilusão de que é capaz de controlar os sentidos que produz, consideramos que na complexidade do processo de tornar-se professor há o atravessamento de questões identitárias, ideológicas, de discursos outros e de diversas representações.

Concordamos com as palavras de Coracini (2000, p. 7) quando ressalta que o sujeito-professor se constitui por “vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação”. Desse modo, nesta seção, acionamos os conceitos sobre o sujeito e seus modos de subjetivação; o processo de identificação desenvolvido na psicanálise freudo-laciana, tocando no que se entende por identidade e por constituição identitária do professor de

LI. Destacamos que tanto nossa hipótese quanto a composição do nosso *corpus* nos guiaram a discutir esses temas devido à complexidade que envolve o processo de constituição do sujeito professor e para posterior condução da nossa análise.

Mesmo esta pesquisa estando inserida no campo de estudos da LA, faz-se oportuno apontarmos sobre o lugar ocupado pela psicanálise freudiana e lacaniana neste trabalho, visto que ela nos permite olhar para questões sociais e singulares dos sujeitos. Reconhecemos que este campo do saber contribuirá significativamente para pensarmos e abordarmos sobre o professor em formação inicial, visto que “a Psicanálise nos permite compreender as diferentes formas de subjetivação do sujeito, com relação ao legado discursivo e ao que determina a sua singularidade e seu inconsciente” (CARVALHO, 2019, p. 20).

2.1.1 O sujeito e os modos de subjetivação

Nesta pesquisa, discorreremos sobre a constituição identitária de monitores egressos de projetos de extensão, portanto, trabalharemos com a concepção de constituição subjetiva. Assim, achamos necessário discutir um pouco sobre o processo de tornar-se sujeito a partir da perspectiva discursiva atravessada pela psicanálise freudo-lacaniana abordada na primeira clínica de Lacan em seus seminários iniciais. Nesta concepção o sujeito é constitutivamente fragmentado, múltiplo, heterogêneo, fruto de suas projeções, perpassado pelo inconsciente e com sua construção dada na e pela linguagem (não sabe o que diz naquilo que enuncia). Ele se constitui na ilusão de “ser a origem do seu dizer, [pois] é constantemente flagrado pelo já-dito, pela memória discursiva que o precede, pela falta que o constitui, e adia *ad infinitum* o encontro com a verdade, a completude, a certeza, que ele tanto deseja” (CORACINI; BERTOLDO, 2003, p. 13).

Além disso, ele se constitui no campo do outro/Outro²¹, na relação com o outro/Outro por meio da linguagem. Por isso, o sujeito é primordialmente constituído socialmente e só depois conseguimos perceber a sua singularidade como uma marca dele, uma vez que é resultante de um laço discursivo. Podemos, por meio de atos falhos, equívocos e lapsos, perceber efeitos da singularidade do sujeito, visto que a singularidade se situa no campo do inconsciente. Além do mais, o sujeito se constitui de modo a ser

²¹ Explicaremos mais adiante a diferenciação entre esses dois termos.

desejado pelo Outro, apesar de não saber precisamente o que é desejado dele. Assim, ele constrói no registro do imaginário as representações a esse respeito e busca ser o que ele imagina que o Outro espera dele. Destacamos que nos distanciamos do conceito de sujeito cartesiano, racional, logocêntrico, fundado na consciência, controlador de seus discursos na busca de unidade. Entendemos que ele não é dono do seu dizer, visto que a palavra é carregada e atravessada por outros discursos (AUTHIER-REVUZ, 1990). Portanto, o sujeito é efeito do discurso e procura o sentido no outro. Nas palavras de Coracini (2003a), o sujeito é

fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto de seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, ou seja, que o outro o deseje (CORACINI, 2003a, p. 203).

Na psicanálise, o Outro se refere ao Outro simbólico, absoluto, que vai além da relação imaginária e “sofre interferência tanto da sociedade quanto da estrutura familiar do sujeito. [...] Ele é um Outro que vai sendo internalizado pelo sujeito até se tornar o seu parceiro mais íntimo” (MRECH, 2003, p. 136), ele é o tesouro dos significantes. Portanto, os significantes que constituem o Outro estão representados na cultura, nas pessoas ao redor, bem como nas memórias de uma herança simbólica familiar. Certamente, em nosso contexto de pesquisa, podem estar representados nos coordenadores dos projetos de EC a partir do que me apresentam como herança simbólica. O (grande) Outro é, portanto, o conjunto de significantes que marcam o sujeito. Já o (pequeno) outro é o meu semelhante, que é da ordem do imaginário; lugar de alteridade especular, no qual me espelho e me constituo e que, por exemplo, se configura nas pessoas à nossa volta, como o colega de sala de aula, o outro monitor, os professores participantes, etc. Nós somos feitos a partir do outro, nossa subjetividade é construída em relação com o outro. Desse modo, “o eu e o outro se confundem. Eu projeto no outro conteúdos, intenções e até pensamentos meus; eu me vejo nesse outro no qual identifico traços meus, eu o vejo como meu ideal” (QUINET, 2012, p. 6).

Além disso, o sujeito é formado por meio das experiências pessoais e das experiências dos que o cercam, ou seja, ele está sempre a se constituir. E consoante à psicanálise, ele é o sujeito do desejo e da falta que está sempre em busca de uma completude que acredita ser possível encontrar no outro, ou seja, ele é marcado pela incompletude e pelo desejo de ser inteiro. Conforme ressalta Henry ([1977] 2013, p.188), “o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”. Assim, a constituição identitária é afetada pela alteridade e pela linguagem, uma vez que “ela se pauta, em grande parte, no desejo de corresponder ao desejo do outro, de ser amado pelo outro, de ser por ele reconhecido” (TAVARES, 2010, p. 98), ou seja, no sujeito há a inscrição do desejo do outro. Embora inserido no discurso do social, da cultura, e alienado ao outro, esse sujeito terá algo a dizer de sua singularidade quando é convidado a falar. Portanto, ele é sempre refeito de acordo com as relações sociais que estabelece.

Assim como o sujeito está em contínua (trans)formação, a nossa subjetividade também “está em construção constante, já que nossas identificações e desejos inconscientes são partes determinantes nesse processo” (NEVES, 2008, p. 17). Por isso, podemos considerar a subjetividade como dinâmica e responsável pela singularidade do sujeito (TAVARES, 2013), pois cada sujeito é único no seu modo de agir, pensar e falar. Ela representa o que se passa no íntimo do sujeito e a expomos quando apresentamos nossos pontos de vista com base naquilo que conhecemos e vivemos diariamente. Diante disso, a subjetividade é suscetível às mudanças históricas e culturais, uma vez que sua construção se dá no espaço entre o sujeito e a cultura em que está inserido (WEINMANN, 2006).

A noção de subjetividade refere-se a uma construção discursiva resultante dos processos de subjetivação que se desenrolam à medida que se dá a inscrição de um sujeito na linguagem. Conseqüentemente, ela deriva da afetação desse sujeito pelo universo simbólico, na confrontação com o real, e está marcada pelo modo singular como se dá esse processo ao longo do devir de alguém como sujeito de linguagem (TAVARES, 2017, p. 296).

Assim, por meio da experiência da monitoria e das possíveis identificações dos monitores egressos, no devir, a constituição subjetiva desses sujeitos monitores certamente passará por reconfigurações. A seguir discutimos sobre o termo identificação

que contribui para entendermos melhor os modos de subjetivação dos participantes da pesquisa.

2.1.2 O conceito de identificação

O sujeito se identifica com os traços dos outros/Outro que acrescentam sabor à sua existência, fazendo-o se mover e transmitindo o desejo de ser algo. Por isso, “a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem” (CORACINI, 2003, p. 151). Portanto, apesar do sujeito acreditar que sua identidade é consolidada pela fantasia que cria de si mesmo como alguém unificado, a identidade é sempre incompleta e formada ao longo do tempo. A temática da identidade é abordada e estudada por meio de diferentes perspectivas e análises, como nas ciências sociais (SILVA, 2012; WOODWARD, 2012; MENEZES, 2014) e nos estudos culturais (HALL, 2006; SILVA, 2006). Faria e Souza (2011) ao pesquisar sobre como o conceito de identidade foi apropriado em pesquisas sobre formação de professores, constataram a recorrência de pesquisas na Psicologia e na Sociologia sobre esse tema. Por isso, como a identidade está em constante movimento e modificação, só conseguimos pressupor momentos de identificação (CORACINI, 2003), pois não acreditamos na viabilidade de uma identidade única, estável e acabada que não considera a multiplicidade de discursos que constitui o sujeito.

Assim, trabalhamos com o termo identificação, pela via da psicanálise freudolacaniana, visto que ele é a marca do outro com quem convivemos em nós, onde sempre terá algo no sujeito que é do outro/Outro. A psicanálise nos permite embarcar no heterogêneo e na singularidade da constituição do sujeito, ou seja, ela olha para o diferente, ela trata do caso a caso e não se ocupa em desenvolver um estudo de base generalista; além disso, a identificação é um processo inconsciente, em que “recebemos imagens e traços do Outro, representante simbólico da cultura, que podem dar lugar a matrizes identificatórias, processadas na dimensão do inconsciente” (GRIGOLETTO, 2013, p. 2). O termo identificação muitas vezes é associado à imitação, introjeção, mas não se trata de uma cópia integral do outro, pois “jamais um objeto²² pode ser,

²² Na psicanálise freudiana, o termo objeto aparece no campo relativo à sexualidade, amor, narcisismo, luto e na relação com o outro, em que o objeto é perdido. Assim, pela via da identificação, o objeto é reduzido

exatamente, o ‘mesmo’ que um outro, jamais um sujeito pode ser, absolutamente, o mesmo que outro” (BEIVIDAS; RAVANELLO, 2006, p. 136). Então, a identificação se evidencia por ser “parcial e altamente limitada, contentando-se em tomar um único traço da pessoa-objeto” (FREUD, [1973] 1921, p. 2585-6). Portanto, é pela via da identificação que os objetos são incorporados ao eu.

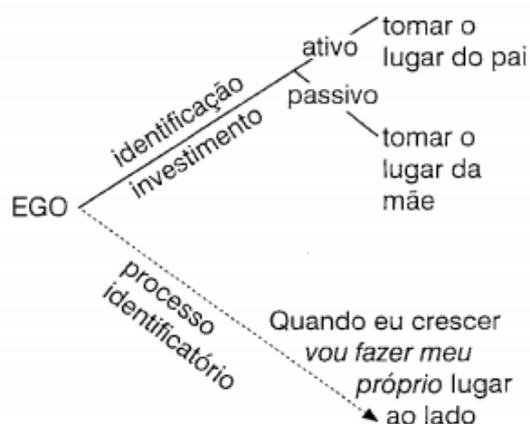
A noção de identificação foi primeiramente abordada por Freud e depois reformulada por Lacan. Esse termo apareceu primeiramente nas correspondências de Freud a Wilhelm Fliess e depois continuou no decorrer dos trabalhos de Freud, como na análise do caso Dora (1905) e na análise da biografia de Leonardo da Vinci (1910) (CHEDIAK, 2014). Freud aprofundou mais nesse tema no texto *Psicologia das massas e análise do eu* ([1921] 1976)²³, onde a identificação é definida como “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (Idem, p. 99). Segundo Sedat (1996), primeiramente, o eu (EGO) vai fazer o investimento identificatório com os pais, onde a criança teria dois modos possíveis de satisfação: ativo e passivo, em que ela se colocaria no lugar do pai (caso ele fosse visto como obstáculo) ou desejaria substituir a mãe, a fim de ser amada pelo pai (e a mãe se tornaria dispensável). Logo, ao sair do complexo de Édipo²⁴, a criança abandona o investimento em objetos para dar lugar à identificação, ou seja, ela constrói o processo identificatório para além desse lugar dos pais, abandonando as “imagens parentais para se identificar com um x que é o seu futuro: quando eu crescer, não vou mais tomar o lugar de um outro, vou fazer meu próprio lugar” (SEDAT, 1996, p. 258-259). Com o intuito de representar todo esse processo, Sedat (1996) desenvolveu o seguinte esquema:

a um traço único “o que é feito ao preço de uma perda” (CHEMAMA, 1995, p. 151). Já Lacan elabora a noção de objeto a, no qual ele “designa pela letra a o objeto do eu, o ‘pequeno outro’. Trata-se então de distinguir a dimensão imaginária da alienação, pela qual o eu se constitui à sua própria imagem, protótipo de objeto, da dimensão simbólica na qual o sujeito falante está na dependência do ‘grande Outro’, lugar dos significantes” (CHEMAMA, 1995, p. 152).

²³ Este texto de Freud está fazendo 100 anos e percebemos que sua consistência e a força suas proposições permanecem atuais. Por isso, podemos considerá-lo um texto visionário ao notarmos a repetição de fenômenos que foram abordados tempos atrás, auxiliando, por exemplo, “na reflexão acerca do funcionamento da massa e do importante papel desempenhado pelo líder” (ROSÁRIO *et al.*, 2021, p. 49). Alguns membros do GT (grupo de trabalho) Psicanálise e Educação lançaram o livro *100 anos Psicologia das Massas: atualizações e reflexões* (MOREIRA; SILVA, 2021) que discute sobre a atualidade desse texto freudiano.

²⁴ “Conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais, durante a fase fálica. Processo que deve conduzir ao desaparecimento desses investimentos e sua substituição por identificações” (CHEMAMA, 1995, p. 55).

Figura 1: Início do processo de identificação do sujeito



Fonte: Sedat (1996, p. 258).

Ademais, Freud apresenta três formas de identificação, que posteriormente nortearam os estudos de Jacques Lacan sobre esse tema: 1) laço com um objeto, no qual há uma identificação com algo que para o sujeito é visto como modelo, levando-o a “querer ser”; 2) identificação com traços do objeto com o qual o sujeito se identifica, o que também é chamado de identificação parcial; escolhe-se um traço do objeto para introjetá-lo no eu (um exemplo é o caso Dora, que se identifica com o traço de seu pai, desenvolvendo a mesma tosse dele); 3) identificação a partir de uma “qualidade compartilhada” (FREUD, [1921] 1976, p. 99), chamada como identificação histórica, ou seja, ela se dá por meio de um desejo de ser, de colocar-se na mesma situação do sujeito com quem se identifica. Para isso, o psicanalista menciona o caso das moças de um internato que após uma delas ter uma crise de histeria ao receber uma carta, as demais reproduzem o mesmo sintoma devido ao processo identificatório, que “não é uma simples imitação, senão uma apropriação baseada na mesma causa etiológica, expressa uma equivalência e se refere a algo em comum que permanece no inconsciente” (FREUD, [1900] 1973, p. 438-9). A partir dessas modalidades, Brito (2013) desenvolveu as seguintes categorias de identificação: horizontal e vertical. A identificação horizontal acontece em meio a um grupo de semelhantes e a vertical ocorre entre o sujeito e um outro eleito como modelo a ser seguido, ocupante do lugar de ideal. Essa autora destaca que, em ambas as modalidades, a identificação é vista como “um processo que auxilia o sujeito a definir seu lugar no mundo” (BRITO, 2013, p. 18).

Segundo Brito (2013), por consequência da lógica de mercado desse nosso mundo cada vez mais capitalista, os novos enlaçamentos sociais contemporâneos podem ser considerados descartáveis; exemplo disso são as amizades nas redes sociais, baseadas no acúmulo de amigos virtuais e na descartabilidade. Com isso, o processo identificatório também tem sido afetado por essas mudanças, ocasionando o que chamamos de “identificações débeis” – termo empregado por Laurent (2005) para se referir a esse processo, baseado nas proposições de Lacan sobre debilidade²⁵. Segundo essa autora, há uma fragilização das identificações verticais, o que desnorteia os sujeitos, viabilizando uma crise das identificações. A fim de buscar uma referência identificatória, atualmente, há uma identificação por uma característica em comum entre os sujeitos. Por isso, a identificação horizontal ganha destaque, pois possibilita a integração do sujeito em algum grupo determinado. Por exemplo, os espaços de formação continuada de professores podem permitir diversos enlaçamentos que encetam diversas referências identificatórias.

A identidade do eu vem do outro, ela é imaginada, por isso a noção de identidade também está associada ao narcisismo, que é um fenômeno identificatório. Esse termo psicanalítico indica o amor exacerbado do sujeito por ele próprio, sobretudo, por sua imagem, conforme o mito grego de Narciso, no qual ele tinha um fascínio por sua imagem, uma vaidade. Portanto, é por meio desse mito que Freud propõe entender a origem do eu. Ademais, o sujeito ama a si mesmo por meio do outro e busca o reconhecimento do outro, na tentativa de constituição de seu eu. Desse modo, Freud ([1914] 1974) desenvolve os conceitos de eu ideal e ideal do eu, estando o eu ideal associado à formação do eu, uma vez que determina modelos a serem seguidos, ou seja, está relacionado ao “dever ser”, permitindo uma ilusão de completude (CAVALLARI, 2011). O eu ideal é da ordem do imaginário, ou seja, está ligado à identificação imaginária. Já o ideal do eu é da ordem do simbólico e refere-se ao “ser”, no qual há um modelo a ser seguido para ser reconhecido. Lacan (1979 [1953-54], p.165) faz a distinção entre o eu ideal e o ideal do eu explicando que “o ideal do eu comanda o jogo de relações de que depende toda relação com o outro. E dessa relação com o outro depende o caráter mais ou menos satisfatório da estruturação imaginária”. Assim, a constituição do eu depende da identificação do sujeito com uma imagem especular. Os monitores de projetos

²⁵ Resumidamente, Rosa (2008) aponta três concepções de debilidade apresentadas por Lacan ao longo de seu ensino: “o tema da debilidade mental como inibição intelectual (anos 50), como incapacidade de colocar o desejo do Outro em questão (anos 60), e como incapacidade de instalar-se solidamente em um discurso (início dos anos 70)” (ROSA, 2008, p. 45).

de EC, por exemplo, podem encontrar essa referência de professor “ideal” no sujeito-coordenador ou nos sujeitos colaboradores e participantes desses projetos, por atribuir a eles uma suposição de saber²⁶.

Jacques Lacan, a partir de Freud, constrói sua teoria das identificações. Por meio do seu texto *O estádio do espelho como formador da função do eu* (1998 [1949]), a noção de narcisismo pode ser entendida como uma identificação que decorre da mudança de relação com a imagem. Segundo Lacan (1998 [1949]), os termos identificação e narcisismo são desenvolvidos por meio da noção do estádio do espelho, no qual a criancinha é formada pelo olhar do outro, ou seja, quando ela se confronta com o espelho, através do outro que cuida dela ao lhe dizer ser esta a sua imagem. Assim, ela adota essa imagem de si como o seu "eu", reconhecendo-se por meio dessa imagem, constituindo, dessa forma, um “eu” ideal na infância, momento em que o sujeito assume uma primeira identificação, levando a outras identificações que serão constituídas ao longo de sua vida. “O estádio do espelho é, portanto, ao mesmo tempo, momento de construção do eu, imaginário, formado a partir de uma miragem, e também o momento de subjetivação, ou seja, momento constituinte de um sujeito futuro, aqui ainda virtual” (CHEDIAK, 2014, p. 38).

No seminário IX, *A identificação*, Lacan (2003 [1961-1962]) se dedica à questão da identificação e ressalta que a estrutura básica da identificação é o traço unário, a primeira marca que vem do outro, o suporte da identificação do sujeito. Essa identificação é parcial, visto que o sujeito só se identifica parcialmente ao Outro por meio do traço, ou seja, não se trata de uma assimilação total do outro. Por isso, concordamos com Siqueira (2009, p. 79), baseada nos estudos de Lacan, que a identificação “não é uma reprodução ponto a ponto das características do Outro, mas a apropriação de traços mínimos, de significantes, em torno dos quais o sujeito se constitui, identificado aos significantes do Outro”. Ou seja, o sujeito pega emprestado um traço, daqueles que os cercam, e dele se apropria.

²⁶ Para Lacan (2003 [1967], p. 253), "um sujeito não supõe nada. Ele é suposto. Suposto pelo significante que o representa para outro significante". Portanto, o sujeito não sabe que sabe. Destacamos que apenas em 1964 Lacan associou a transferência ao sujeito suposto saber, no qual só haverá transferência se houver o sujeito suposto saber, pois, através da transferência, o sujeito “é suposto ao saber pelo qual ele consiste como sujeito do inconsciente, e é isso que é transferido ao analista, ou seja, esse saber como algo que não pensa, nem calcula, nem julga, e nem por isso deixando por isso de produzir efeito de trabalho” (LACAN, 2003a[1967], p. 529).

Então, identificação é uma marca simbólica que possibilita a singularidade do sujeito, constituindo sua identidade por meio daquilo com o que ele se identifica e, por consequência, busca inconscientemente ser. De acordo com Lacan (2003 [1961-62]), o importante na identificação é a relação do sujeito com o significante, pois é isso que vai permitir a elaboração do simbólico. A relação do sujeito com o significante é relevante para o processo identificatório, visto que a identificação não ocorre com pessoas ou objetos, mas com o significante.

Além disso, por sermos seres falantes, não temos como construir uma identidade fixa e imutável durante a vida. O sujeito deve escolher se reinventar sempre ou se congelar numa identidade, de modo que sempre haverá uma ilusão de identidade. Entretanto, ela não é fixa, estável, dando a falsa ilusão de completude ao sujeito, ela é “uma faceta do sujeito que pode mudar a cada instante” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 301). A identidade é, portanto, constituída por uma variedade de identificações múltiplas, que se deslocam. Desse modo, o sujeito está em infundável (trans)formação. Ao buscar por sua individualidade, ele se defronta com a incompletude e com o outro que o constitui. Com isso, a identificação também

consiste, então, na maneira pela qual um sujeito, para se constituir, torna seus elementos vindos de um outro, sendo que algo daquilo que o liga a esse outro permanece recalcado, mas de tal maneira que esses elementos, retirados do outro, dados pelo outro ou impostos pelo outro, implicam ao mesmo tempo, de algum modo, falta para o sujeito (DAVID-MÉNARD, 1994, p. 73).

O sujeito é fruto de múltiplas identificações, sejam elas imaginárias e/ou simbólicas, que podem ser relacionadas às posições que o sujeito assume no discurso e que são atravessadas pelo inconsciente. Com isso, brevemente, não podemos deixar de mencionar as identificações do sujeito no discurso, abordadas pelo linguista e filósofo francês Michel Pêcheux ([1975] 1995), as quais podem ser observadas materialmente na língua. Por exemplo, o sujeito se identifica e o sentido se constitui por meio das formações discursivas (FD), visto que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (PÊCHEUX, 1995, p. 163). Destacamos que as FD são primeiramente abordadas por Foucault em sua obra *A Arqueologia do Saber* (1969), na qual associa discurso, sujeito e sentido. Entretanto, na AD, Pêcheux (1975), juntamente

com Fuchs, retoma esse conceito e o entrelaça com a noção de ideologia. Em *Semântica e Discurso* (2009), a FD é denominada como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”²⁷ (PÊCHEUX, 2009, p. 147), ou seja, seria o que pode ser falado em uma determinada condição de produção.

Embora não nos interesse trabalhar com a noção de formação discursiva, interessa-nos apontar que o discurso não é neutro; ele é ideológico e carregado de subjetividade. Pêcheux destaca que a identificação ocorre via forma-sujeito. Essa forma-sujeito “é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 150). Destacamos que, primeiramente, Pêcheux via a FD como um campo discursivo homogêneo. Contudo, ele passa a relativizar essa noção e introduz três modalidades de tomadas de posição, visto que “o que se apresenta efetivamente é um sujeito dividido em relação a ele mesmo e esta divisão do sujeito se materializa nas *tomadas de posição*”²⁸ frente aos saberes que estão inscritos na formação discursiva em que se inscreve” (INDURSKY, 2007, p. 167), ou seja, não temos um sujeito dotado de unidade. O tipo de relação entre o sujeito e as FD podem ocorrer por meio das seguintes modalidades de tomada de posição: 1) a primeira modalidade refere-se à identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD, produzindo uma unidade imaginária do sujeito, onde ele é afetado; 2) a segunda modalidade diz respeito à contraposição do sujeito do discurso à forma-sujeito, por meio de uma tomada de posição. Contrariamente à primeira modalidade, nesta não há identificação plena do sujeito; 3) por fim, a terceira modalidade concerne à desidentificação do sujeito com a forma-sujeito da FD e se inscreve numa outra FD já existente, isto é, “funciona sob o modo [...] de uma tomada de posição não-subjetiva, que conduz ao trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito” (COURTINE, 1981, p.217).

As imagens ou representações que constituem o nosso imaginário se manifestam via linguagem e permitem vislumbrar sinais da constituição identitária e subjetiva do sujeito. A identificação é uma marca simbólica por meio da qual o sujeito alcança sua singularidade. Por isso, Serrani (2003, p. 286) salienta que “enquanto a identidade pode ser entendida como representação do ser, a identificação enfatiza a referência ao dizer”, visto que se tratam “[...] dos elos sociais, materializados em nexos de linguagem, em que

²⁷ Grifo do autor.

²⁸ Grifo do autor.

por identificação se relacionam posições subjetivas na produção-compreensão discursiva”. Essa mesma autora trabalha com as ressonâncias discursivas, marcas linguísticas que se repetem e geram uma fonte de sentido do discurso, podendo permitir a identificação de traços da constituição identitária de um sujeito (SERRANI, 1998).

Baseada nos estudos de Serrani (1998), Tavares (2010, p. 41-42) destaca que as ressonâncias sinalizam “modos de dizer que delineiam o imaginário sobre um determinado objeto e, por isso, apontam para representações no discurso”. A pesquisa de Campos (2019) é um exemplo de estudo no qual as ressonâncias discursivas possibilitaram apreender algumas representações e efeitos de sentido que ressoaram nos enunciados de discentes referente à parceria universidade-escola. Então, por meio das representações, podemos averiguar, por exemplo, em nossa pesquisa, momentos de identificação dos monitores egressos, uma vez que as representações podem “ser compreendidas como as imagens do mundo que o sujeito toma para si via identificação inconsciente” (CAMPOS, 2019, p.43). Mais adiante, abordaremos de forma mais detalhada o tema representação.

Por conseguinte, compactuamos com a visão das autoras Grigoletto e Pivetta (2011, p. 39), baseadas na linguista Eni Orlandi, de que a construção da identidade não é acabada, porém ela é “um ‘lugar’ em que se constroem maneiras de ser, de ver e de subjetivar o mundo pela linguagem”. E devido a essa identificação do sujeito com traços do outro, podemos dizer que tanto nossos traços representam traços do outro quanto traços do outro nos representam. Com isso, “o modo como o outro me vê pode se tornar o modo como me vejo, ou seja, como me represento” (CORACINI, 2015, p. 142). A seguir, discutiremos sobre a constituição identitária do professor de LI.

2.1.3 Identidade e constituição identitária do professor de LI

Iniciamos este subcapítulo ressaltando que há um crescente interesse dos pesquisadores em Linguística Aplicada em relação às questões identitárias dos professores de LE (MARX, 2002; CORACINI, 2003; NORTON; TOOHEY, 2011; ECKERT-HOFF, 2008; TAVARES, 2011; SÓL, 2014; BARCELOS, 2015; COELHO, 2019), uma vez que elas são relevantes e podem impactar no seu modo de ensinar.

Muitas pessoas acreditam que há apenas uma identidade de professor específica e que ela pode ser definida. A seleção de uma identidade pode funcionar como forma de

normalização que elege uma identidade como sendo a desejável (SILVA, 2000). Por isso, muitos licenciandos, durante sua formação, buscam por essa identidade; e os professores em serviço, por meio de espaço de educação continuada, almejam fortalecer e/ou constituir sua identidade de professor, visto que “o ‘ideal’ para a identidade de ‘bom professor’ de língua estrangeira (LE) é estabelecido com base em discursos variados, provenientes de diferentes formações discursivas e posições sujeito, na tentativa de construir uma constituição identitária homogênea, sem furos” (TAVARES, 2011, p. 228). Contudo, destacamos que somos atravessados por uma série de traços identitários que nos conferem singularidade, conforme salienta Hall (2000).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos; identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2000, p. 13).

Assim, defendemos que as identidades não são homogêneas e estáticas, elas são contingentes e fluidas, sempre em movimento, além da construção do que seja a identidade de professor de línguas se dar para cada um de forma particular, isto é, por meio das identificações. Ademais, ressaltamos que a noção de identidade é um tema vasto e não se limita à LA; ela tem destaque, sobretudo, em outras áreas, como nos estudos culturais (HALL, 1997; 2006; 2010) e na sociologia (BAUMAN, 2001; 2004).

Com a desestabilização do sujeito cartesiano e com o advento do sujeito heterogêneo, Hall (1997, p. 13) destaca que a identidade “torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Consequentemente, valendo-nos das contribuições dos estudos culturais, segundo Stuart Hall (2006), entendemos que as identidades estão passando por transformações nesse momento chamado de pós-modernidade, pois o sujeito moderno está deixando de ser considerado unificado, para tornar-se fragmentado, constituído de várias identidades.

Esse fenômeno é tomado como crise de identidade. Desse modo, o sujeito é visto em constantes deslocamentos identitários devido a questões pessoais, sociais e culturais.

O conceito de identidade é complexo e, às vezes, pouco compreendido na ciência social. O autor supracitado nos apresenta três concepções de identidade: (1) o sujeito do Iluminismo, visto como um ser centrado, unificado, com uma identidade completa, una; (2) o sujeito sociológico marcado pela interação com a sociedade que o cerca, por isso ele é formado a partir das relações sociais e (3) o sujeito pós-moderno múltiplo e com uma identidade inacabada, e que assume identidades diferentes e conflitantes que podem ser influenciadas pelos sistemas culturais. Já para Bauman (2001, p. 97), as identidades são constantemente oscilantes, voláteis e transitórias, elas “são parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”.

Pensando no sujeito-professor em nosso contexto hoje e no fato de sermos constituídos na imbricação dessas concepções, acreditamos que ele pode ser considerado um sujeito na transição entre o moderno e o pós-moderno, concepção na qual Maria José Coracini (2007), pesquisadora em teorias do discurso, psicanálise e desconstrução derridiana, propõe o atravessamento da identidade por uma multiplicidade de vozes. Para a autora, a identidade é complexa, sempre incompleta e em formação, além de ser naturalizada por meio dos processos inconscientes. Assim, a identidade está relacionada à globalização, às sociedades pós-modernas que estão sempre em transformação. De Costa e Norton (2016) já mencionavam a necessidade da identidade ser questionada em face da globalização e dos movimentos de hibridização, uma vez que por meio desses processos aumentou o multilinguismo nas escolas e na sociedade, além da produção de “identidades do milênio”, termo cunhado por Higgins (2015, p. 373) para se referir aos “mecanismos que produzem o hibridismo linguístico e cultural na era atual da globalização do novo milênio”. Devido a nova era da pandemia Covid-19, por exemplo, percebemos essa mobilidade das identidades, onde aprendizes e professores navegam constantemente por identidades online e offline em espaços digitais fluidos e complexos. Rajagopalan (2003) também evidencia que a identidade está em um processo contínuo de formação ao mencionar que elas estão “em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Queremos pontuar que com o avanço da propagação do coronavírus, foi-se necessário o isolamento social, que trouxe desafios na vida cotidiana de professores e alunos devido a implementação de aulas remotas emergenciais em detrimento dos encontros presenciais (ARRUDA, 2020). Portanto, a pandemia Covid-19 redesenhou a forma de ensinar e aprender, “obrigando” os professores a reinventarem suas práticas pedagógicas, a lidarem com o aumento do trabalho online em casa, a assumirem novos papéis e a se comunicarem de modos diferentes que estavam acostumados. Além disso, muitos docentes tiveram que buscar rapidamente pelo letramento digital a fim de melhor lidarem com as novas tecnologias e, conseqüentemente, melhor adaptar suas aulas à nova rotina de ensino.

Conforme mencionamos anteriormente, neste estudo trabalhamos com a noção do sujeito heterogêneo, incompleto e atravessado pelo inconsciente, no qual a identidade é dinâmica e está sempre em construção e constante modificação, isto é, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento de nascimento” (HALL, 2000, p. 38). Por isso, o sujeito possui múltiplas identidades que são ativadas de acordo com o contexto social em que estão inseridos. Bauman (2004), por exemplo, a intitula como identidade líquida, uma vez que cada sujeito cria uma identidade de acordo com o contexto em que está inserido, ou seja, ela oscila, é fluida. Portanto, consoante a Coracini (2007, p. 51), a identidade está sempre em transformação e o sujeito se vê pelo olhar do Outro “que o identifica e com quem se identifica”.

Na área da Linguística Aplicada, diversos autores, dentre eles Harissi, Otsuji e Pennycook (2012), consideram que as identidades se constroem por meio das memórias e discursivamente nas narrativas, nas práticas de si e do outro. Ou seja, por meio da narrativa dos monitores egressos dos projetos de EC podemos, possivelmente, capturar momentos de identificação com os participantes do(s) projeto(s).

Concordamos com a afirmativa de Pellim (2010) de que o termo identidade, ao ser evocado, refere-se, muitas vezes, às identidades sociais, por ser uma temática cada vez mais abordada, sobretudo, pela mídia. Por isso, ressaltamos a seguir o que alguns estudiosos dizem sobre as identidades sociais. Como o discurso é visto como prática social, os significados são construídos numa interação ideológica com o outro. Desse modo, “nos compomos em uma identidade social ou outra com base em quem é o nosso interlocutor, isto é, nos inscrevemos no discurso a partir de quem o outro é” (SHOTTE,

1989, p. 199). Logo, podemos criar identidades múltiplas dependendo dos sujeitos com quem interagimos e das posições de poder que tanto nós quanto eles assumem. Com isso, Moita Lopes (2002, p. 198) aponta que “o que somos é construído a partir do papel que representamos um para o outro por meio da palavra”. Os autores Lave e Wenger (1991) usaram o termo “identidade na prática” para enfatizar que as identidades se formam quando o sujeito se envolve nas práticas de interações sociais.

Como nossa identidade está em constante (re)construção, nunca totalmente formada, é necessário destacar que o professor possui outros papéis e outras identidades. Na visão de Rollemberg (2003),

o professor ou professora é também homem, mulher, marido, esposa, pai, mãe, filho, filha, segue determinada religião, tem suas crenças, sua visão de mundo, ocupa certa posição social e, enfim, torna-se professor na interação deste mosaico de diferentes traços que o constituem. Seu discurso reflete, então, essa natureza multifacetada, e nas diversas práticas discursivas nas quais se envolvem os professores vão se reconstruindo como tais (ROLLEMBERG, 2003, p. 251).

Neste viés, as identidades sociais são construídas por meio dos discursos, nos quais os sujeitos assumem diferentes posições dependendo do modo como estão situados nas práticas discursivas. Além disso, nas ciências sociais, a noção de identidade parece destacar uma perspectiva pós-estruturalista, na qual todos os tipos de identidade (étnica, religiosa, racial, etc.) são socialmente coconstruídas e ao mesmo tempo individuais e coletivas (QUEVEDO-CAMARGO; RAMOS, 2008).

A identidade docente é uma construção social, isto é, o desenvolvimento da identidade profissional do professor de LI está associado à linguagem, às vozes que ecoam em torno do sujeito, visto que a construção do saber ser professor ocorre por meio de trocas, de experiências, de leituras e de práticas pedagógicas vivenciadas entre o docente e os alunos (BOHN, 2005; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; DENARDI, MACHADO; CAMIOTTI, 2017). Por isso, o pesquisador Bohn (2005) destaca que

a tecedura da identidade se constrói na fiação dos olhares dos outros e nos sentidos que historicamente colorem os fios dos romãs que alimentam a máquina do tear social da identidade humana. São as relações sociais, os sentidos que se produzem nesta interação que se criam as logomarcas identitárias, marcas da diferença que se instauram pelo simbólico (BOHN, 2005, p. 100).

Desse modo, a constituição identitária do professor é atravessada por diversas questões, desde suas primeiras experiências escolares, passando pela formação inicial na graduação até tornar-se professor, levando-o a estar em constante formação (IZA *et al.*, 2014). Os pesquisadores Beijaard, Meijer e Verloop (2004) também destacam que a identidade profissional do professor é um processo contínuo de integração de aspectos pessoais e profissionais, principalmente desenvolvidos durante a graduação. Entretanto, Telles (2004) destaca que a identidade docente não se constitui apenas por meio das histórias oriundas das instituições que os formaram, mas também por aquelas herdadas ao longo de suas vidas. Portanto, a formação do professor é construída num *continuum*, principalmente durante a sua prática docente, aonde ele vai construindo e se apossando de saberes próprios do seu campo de atuação. E a identidade profissional se constrói nas tessituras sócio-históricas experienciadas pelo professor durante sua vida pessoal e profissional. Dessa forma, a identidade deve ser “[...] vista como contingente; isto é, como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2009, p. 38). Além disso, a construção da identidade do professor é resultante de um constante diálogo consigo e com o Outro. A percepção desses sujeitos sobre a docência são, muitas vezes, reflexo das suas experiências, histórias de vida e trajetórias escolares e acadêmicas (PIMENTA, 1998, LELIS, 2013; BALADELI; FERREIRA, 2014).

Ademais, a identidade do sujeito-professor também se constitui no confronto entre “o desejo da completude e a percepção, ainda não totalmente consciente, da falta” (CORACINI, 2003, p. 207). Essa falta constitutiva do sujeito leva o professor a se reinventar e a se subjetivar, na incessante busca por saídas para lidar, principalmente, com os desafios pedagógicos.

A seguir, trazemos a noção de memória discursiva, visto que o monitor egresso de projetos de EC, ao narrar sobre si, sobre as lembranças de sua experiência na extensão, também deixa de falar sobre outros momentos, assim construindo uma narrativa que é feita de lembranças e esquecimentos.

2.2 Noções acerca da memória discursiva

O sujeito, ao narrar suas experiências e sua história, ao falar de si, traz a memória de eventos que são inconscientemente escolhidos. Mas, a memória reconstrói-se por

falhas, por vazios que o imaginário do sujeito tenta preencher por meio das experiências do sujeito. Experiências essas que revelam ser verdadeiras apesar de não ser possível remontá-las de forma completa, pois possuem relação com o esquecimento, conforme mesmo ressalta a nossa participante da pesquisa Clara em sua narrativa: *escrever uma narrativa sobre minha experiência no projeto Educonle passados quase 15 anos é uma tarefa bastante difícil. A memória é capciosa, pois seleciona certos momentos e despreza outros e nem sempre os momentos lembrados são os mais importantes*. Portanto, a memória do sujeito é perpassada por gestos de interpretação, sempre passíveis de esquecimentos e silenciamentos. Por isso, neste trabalho, adotaremos a noção de memória como um processo de construção que está embasado no conceito teórico de memória discursiva (PÊCHEUX, 1999), atravessada pela psicanálise. Afastamo-nos da ideia de que a memória é estática, pronta e que está “guardada”, podendo ser sempre acionada pelo sujeito, por ser parte de seu arquivo. Então, assim como Andrade (2008, p. 92) postulou em sua tese, partimos do pressuposto de que a memória se constitui no dizer e na escrita “por imagens e fragmentos discursivos ‘selecionados’ inconscientemente por um eu-narrador que os ressignifica cada vez que produz sua narrativa e que, ao se dizer, também é dito”. Por conseguinte, a memória é dinâmica e construída na relação com o outro que, segundo Guedes-Pinto (2008), ajuda o lembrar. Já que a linguagem é suscetível a equívocos e não é transparente, a memória pode acomodar acontecimentos de forma imprevisível, os quais podem ser lembrados, apagados ou ressurgidos inesperadamente.

Concordamos com Peixoto (2013), para quem o sujeito tem a ilusão de que a memória é completa e passível de ser acessada. Entretanto, quando o sujeito fala de si, ele recorda um passado inacabado, uma vez que essa memória é construída por esquecimentos, ou seja, a memória discursiva refere-se aos dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos. Por isso, a memória

não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

A memória está em constante movimento e permite diversos sentidos, ela se constrói e se constitui na superfície da língua. Portanto, as memórias são lembradas quando o eu começa a se organizar na linguagem, principalmente por meio da narrativa, “dando sentido para os pedaços que afloram no discurso, construindo, enfim, uma história de si e sobre si” (ANDRADE, 2008, p.97), pois quando os sujeitos narram suas experiências, eles rememoram suas trajetórias, o que nos possibilita a interpretação dos fatos que eles (res)significam no instante da narração, por exemplo, quando interagem com o pesquisador.

De acordo com Pêcheux (1999), a memória discursiva é marcada por contradições, findando a aparente lógica da língua, e pela presença dos conflitos do sujeito e dos discursos. Então, a memória não é fixa, plena, mas sim mutável e inconstante. Ainda nessa obra, Pêcheux destaca que a memória não deve ser compreendida como “memória individual”, mas como efeito da discursividade, visto que ela é perpassada por diversos acontecimentos. A memória é o já-dito, os sentidos que construímos durante nossa história e que estão em nós, mas que não temos total acesso.

Courtine (2009) introduz a noção de memória discursiva e efeito de memória ao relembrar um evento do passado relacionado à enunciação de um discurso político, no qual o ressurgimento de um discurso anterior, numa determinada conjuntura, faz circular formulações já enunciadas e produz “um efeito de memória na atualidade de um acontecimento” (COURTINE, 2009, p. 104). Além disso, este autor ressalta que a memória discursiva não apenas compreende a memorização, mas se trata da “existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (Ibidem, p. 104-105), ou seja, a memória discursiva nos remete a eventos passados por meio de lembranças, repetições e esquecimentos. E por meio da relação entre o interdiscurso e o intradiscurso que temos o efeito de memória, que pode ser de lembrança, de transformação ou negação do já-dito, visto que “os enunciados existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as ‘formulações’ são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação” (COURTINE, 2009, p. 106). Esses conceitos elaborados por Courtine (2009) são baseados nos preceitos de Foucault ([1969] 2004), para o qual toda formulação está associada a outras formulações que se repetem, transformam, refutam e negam.

É importante mencionar que o interdiscurso é tratado como memória discursiva, visto que se refere ao já-dito, àquilo que fala antes, em que todos os “sentidos já ditos por

alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre [o discurso]” (ORLANDI, [1999] 2020, p. 29). Ou melhor, o interdiscurso são todas as nossas formulações feitas e esquecidas que determinam o que dizemos (ORLANDI, [1999] 2020. Já o intradiscurso está relacionado a uma formulação discursiva na atualidade, ou seja, àquilo que estamos dizendo em um dado momento; formação de uma memória no fio do discurso.

Podemos dizer que o processo de constituição da memória do sujeito é produzido por meio do corte, da seleção, do deslocamento, da denegação, da tentativa de controle, ou seja, por artifícios que não cessam de buscar uma ordem correta e um possível controle de entrada ao arquivo da memória (ANDRADE, 2008). Além disso, podemos acessar o arquivo da memória de formas diferentes e inesperadas e ela vai se constituindo diferentemente a cada nova entrada.

Existem diferentes concepções de memória dependendo da área de estudo do sujeito. Coracini (2011) discute algumas dessas abordagens, como a 1) histórica, que se refere à rememoração histórica, isto é, ao acesso ao passado, mesmo que transformado; 2) psicológica, destacando que a memória possui relação com o comportamento e desempenho cognitivo; portanto, a memória é consciente e possibilita que as imagens apareçam ou sejam produzidas; 3) discursiva, em que a memória discursiva é constituída de esquecimentos e “o sentido é sempre construído na historicidade, que marca a relação do homem com a linguagem” (CORACINI, 2011, p. 33); 4) psicanalítica, na qual a memória é inconsciente, feita por uma multiplicidade de registros; e 5) desconstrutivista, que está relacionada a um movimento *a posteriori*. Além disso, sempre que nos (re)lembramos de algo passado, nós o transformamos e/ou acrescentamos novas particularidades, ou seja, “a memória se faz de história e ficção” (Ibidem, p. 39). Desse modo, nosso estudo está voltado para as noções da memória discursiva atravessada pela psicanálise, porque as nossas memórias são perpassadas por esquecimentos, repetições e negações, além de estarem relacionadas a outros registros.

Na psicanálise, Freud se interessava pela questão da memória, pois ela contribui para a formação da subjetividade do sujeito, e buscava enfatizar a relevância da lembrança e do esquecimento durante o tratamento de seus pacientes, distanciando-se da tradicional memorização, onde o sujeito acredita conseguir “acessar” suas memórias, como um arquivo. Na Análise do Discurso, a memória é feita de esquecimentos e muito dessa elaboração foi inspirada na psicanálise. Já na psicanálise, cabe verificarmos como o

esquecimento é tratado. Em 1914, Freud escreve o texto *Recordar, repetir e elaborar*, no qual ele destaca a questão da lembrança e do esquecimento e a importância do psicanalista para o trabalho com as lembranças dos seus pacientes, além de perceber a repetição de traços, atos e representações como uma forma de recordar, podendo criar uma memória de algo que o paciente não queria recordar. Numa análise, o psicanalista ajuda seu paciente a lembrar, recordar questões sobre a infância, os desejos esquecidos, a origem dos sintomas para reinventar um outro futuro, para elaborar. E enquanto o sujeito não recorda, ele repete em ato.

Na percepção freudiana, temos a noção de memória inconsciente, que é construída por meio dos traços, das marcas do sujeito. Desse modo, o aparelho psíquico é repleto de traços de memória. Em 1925, Freud se preocupa em abordar esse mecanismo da memória em seu texto *Uma nota sobre o bloco mágico*, no qual ele compara o aparelho psíquico a um bloco mágico. Este bloco pode ser rabiscado e depois apagado para que se possa fazer uma nova inscrição; portanto, é bom lembrarmos a estrutura do bloco mágico: “primeiro, há uma folha transparente onde é feita a escrita com o estilete; segundo um papel encerado e por último a prancha de resina” (FREUD, 1925[1996], p. 256). Então, esclarecem Ferrarini e Magalhães (2014), as inscrições tornam-se visíveis devido ao contato do celuloide e do papel encerado com a base de cera. Ao levantarmos a folha da prancha, o que estava escrito some. Entretanto, mesmo apagando várias vezes o traço da base celuloide, os traços continuam permanentes em outra superfície. Os traços vão ficando depositados, gerando os traços de memória.

Baseadas em Casanave (2008), Ferrarini e Magalhães (2014, p. 112) expõem concepções freudianas da memória:

- a) aquela capaz de registro, conservação e transformação de experiências em traços mnêmicos, entendidos como processos associativos; b) ela não está associada com a capacidade de percepção ou de consciência, mas sim, tendo sua função localizada nos sistemas pré-consciente e inconsciente; c) múltipla em diversos arquivos e sob signos variados; d) sofre reorganizações de tempos em tempos; e) possui sua eficácia causal, reconhecida no “a posteriori”; f) orientada por representações; e g) identificável com a imaginação e modificação introduzida no material registrado.

Então, assim como o sujeito e o inconsciente são constituídos na relação com o outro, a memória também é. Ela é de ordem simbólica.

Assim, neste trabalho, damos foco às abordagens discursivas atravessadas pela psicanálise, no qual a memória se refere ao esquecimento, ao fato de ela ser social e singular e por se fazer no e pelo outro. A memória é feita de esquecimentos e lembranças. Não há como acessá-la, pois ela é da ordem do recalcado, que fica tentando encontrar uma representação, e eventualmente até encontra, pois ela é feita a partir das formações inconscientes, nas quais uma materialização disso é o equívoco, o lapso, o ato falho²⁹. Em alguns textos freudianos, podemos perceber que o sujeito não tem controle dos processos de lembrar e esquecer. Além do mais, nesta pesquisa, as narrativas dos monitores egressos possibilitam retomar algumas memórias sobre suas experiências nos projetos de EC para professores de língua inglesa, visto que falar de si requer (re)constituir uma memória e ela se constitui de imagens e discursos que são selecionados pelo eu-narrador.

Desse modo, a partir da memória, podemos construir novas representações (ANTONELLO; HERZOG, 2012), pois elas apontam para discursos que são (re)construídos na e pela conexão entre outros discursos. Courtine (2005), destaca que a imagem é um modelo de discurso. Com isso, podemos considerar que a imagem possui uma relação com a memória, ou seja, ela é perpassada por memórias que a fazem significar, assim como um discurso verbalmente materializado. Portanto, a seguir, abordamos as representações, que são de grande relevância para a nossa pesquisa e que também são perpassadas por memórias.

2.3 As representações

O termo representações possui diferentes definições, as quais variam conforme a linha teórico-metodológica dos autores. Contudo, abordaremos apenas algumas conceituações que achamos importante para o desenvolvimento do nosso estudo. Desse modo, iniciamos esta seção apresentando a teoria de representação proposta por Freud em 1891 na monografia *Sobre a concepção das afasias: um estudo crítico*. Neste texto, Freud também formula a ideia da existência de um aparelho da linguagem e começa a abordar sobre os lapsos da linguagem, o que contribuiu, posteriormente, para o

²⁹ Devido nossa pesquisa não abordar a clínica psicanalítica, nos deparamos com a limitação de poder retomar, nas falas dos sujeitos participantes, o que eles dizem se lembrar. Por isso, podemos ao máximo flagrar nos equívocos, nos lapsos e nos tropeços algo que pode nos dizer, por exemplo, sobre as representações desses sujeitos.

desenvolvimento da teoria sobre as formações do inconsciente e a estrutura da linguagem, que depois é melhor abordada nos estudos de Lacan (JORGE, 2014). Nessa obra, as representações possuem traços mnemônicos que são decorrentes de reconstruções mentais dos estímulos decorrentes do que foi visto e compreendido do mundo externo. Portanto, elas advêm de apreensões precipitadas das experiências do sujeito. O termo representação seria uma produção mental, uma construção do sistema nervoso do sujeito. Aliás, para haver representação, é necessário que haja associação, visto que “a constituição da representação consistiria num processo de sobre-associação, onde o significado das representações seria transferido das mais antigas para as mais recentes, formando-se, assim, cadeias associativas de mesma significação” (CAROPRESO, 2003, p. 25).

Freud ([1981] 2014) propôs dois tipos de representações, consideradas complexas: de palavra e de objeto. A representação da palavra é um complexo associativo constituído por elementos acústicos, visuais, glossocinestésicos e quirocinestésicos. Entretanto, a imagem acústica seria a primeira a se formar, ou seja, é o principal fator organizador das representações, em que todas as atividades da linguagem dependeriam dela, como a fala espontânea ou a repetitiva e a compreensão das palavras. Já a representação de objeto corresponde a um conjunto associativo constituído por imagens sensoriais, mas o elemento organizador é a imagem visual. Além disso, outros tipos de imagens, como as olfativas, podem integrar essa representação. Por isso, baseada nos estudos de Freud, Caropreso (2003, p. 22) ressalta que, “enquanto a representação de palavra seria um complexo fechado, a representação de objeto seria um complexo aberto, pois sempre haveria a possibilidade de que novos elementos se acrescentem aos anteriores”. Assim, as representações têm origem da percepção sensorial do sujeito. Segundo Andrès (1996, p. 454), a representação “implica a distinção entre um espaço consciente e um espaço inconsciente; nos dois espaços, diz-se alguma coisa, mas sob modos diferentes”. Por isso, a representação consciente seria a representação de objeto (também chamada por Freud de representação de coisa) com a representação da palavra que lhe pertence. Com isso, a representação inconsciente seria apenas a representação de objeto.

O termo representação seria uma produção mental, uma construção do sistema nervoso do sujeito, que corresponde a um objeto ausente, permitindo que ele se torne novamente subjetivamente presente. Desse modo, “num primeiro momento, a

representação indica, portanto, uma perda do presente ao mesmo tempo em que marca sua incidência. [...] A perda da presença indicaria que o fazemos afastando-nos da cena do aqui e agora” (ANDRÈS, 1996, p. 453).

Nesta pesquisa, trabalharemos com o conceito de representação a partir do que construímos da elaboração que pudemos apreender de vários autores que se inserem nos estudos do discurso atravessados pela psicanálise. De acordo com a linguista Marlene Teixeira (2005), esse atravessamento significa o reconhecimento da teoria psicanalítica da subjetividade afetando a análise de discurso pecheutiana. A noção de representação na perspectiva psicanalítica leva em conta o inconsciente, ou seja, as representações “constituem o imaginário do sujeito, sempre em ‘relação a’ e de natureza inconsciente [...] e está ligada à falta, a uma não-presença de um significante que vai sempre se remeter a outro e que se apresenta sempre em cadeia, no constante rearranjo discursivo” (SÓL, 2014, p. 61). Portanto, conforme pontua Neves (2002), as representações são de ordem imaginária e constituídas no interdiscurso, nos traços de memória; são dinâmicas, mudam o tempo todo, acontecendo via (des)identificação. Grigoletto (2003), por sua vez, aponta que elas estão relacionadas às imagens que o sujeito faz do mundo, ou seja,

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

Além disso, as representações são parciais e sempre passíveis de gestos de interpretação. Então, elas são construídas pelas experiências pessoais e pelas experiências dos outros que estão ao nosso redor (CORACINI, 2003a).

As representações também nos possibilitam observar traços da constituição identitária e subjetiva do sujeito por meio dos enunciados. Ainda, segundo Coracini (2003, p. 219), “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Desse modo, também nos apoiamos em Tavares (2010), quando ela afirma que a constituição identitária do professor de LE (em formação e em serviço) pode se deixar delinear por meio da análise das representações de certos objetos discursivos, visto que o sujeito é determinado pela linguagem, pela qual, ao falar, ele é falado. Desse modo, as

representações imaginárias do sujeito podem, muitas vezes, ser percebidas por meio da sua enunciação, uma vez que elas estão sujeitas ao equívoco, à indeterminação e "podem ser compreendidas como identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios" (NEVES; HON; REIS; EVANGELISTA, 2013, p. 197). Elas advêm do nosso inconsciente e também nos possibilitam identificar deslocamentos identitários e subjetivos. Neves (2021, s/n) esclarece que

não se pode garantir mudanças subjetivas imediatas no processo de formação e nem em um tempo pré-determinado, uma vez que levamos em conta o tempo de cada sujeito, os seus deslocamentos subjetivos que não são percebidos imediatamente, mas elaborados *a posteriori*. A noção de 'deslocamento subjetivo' [...] é um ir e vir que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva para outra e que, necessariamente leva a alguma desarticulação, algum desvio, a desprendimentos de certas representações para dar lugar a outras, ou seja, há sempre um rastro do passado no presente (SÓL, 2014; NEVES, 2008). Digamos que, ao longo do tempo de cada sujeito os deslocamentos vão, então, se transformando em efeitos de mudança, em retificações subjetivas, sempre *à posteriori*, de modo a retirar o sujeito de certos espelhamentos com o Outro e a destravar identificações cristalizadas (NEVES, 2021, s/p).

Desse modo, temos que a identidade do sujeito se forma a partir de representações construídas durante sua vida, razão pela qual consideramos necessário estudar as imagens que os monitores egressos possuem dos projetos e propostas de EC e dos professores participantes desses projetos, pois, por meio da representação, podemos explorar por onde a identidade do sujeito imaginariamente se constitui. Então, de acordo com Eckert-Hoff (2008, p. 93), as "imagens que foram instituídas, historicamente, acerca do professor permanecem na memória discursiva desse sujeito e têm efeitos de poder".

No campo da Psicologia Social, a partir dos estudos de Serge Moscovici, temos as representações sociais que estão relacionadas às interações humanas e são produzidas ao longo da história, podendo influenciar o comportamento do sujeito que pertence a uma coletividade. Elas podem ser entendidas como

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, p. xiii *apud* DUVEEN, 2015, p. 21).

De acordo com Moscovici (2015), as representações não são construídas individualmente e as pessoas as criam no decurso da comunicação. Assim, elas circulam, se atraem, se encontram e se repelem, possibilitando o surgimento de novas representações. Por meio dessas representações, um sujeito tem um papel ativo na construção da realidade social. Assim, nessa vertente, o conceito de representação é reduzido ao domínio do social e do cognitivo, além da linguagem ser vista como transparente, de modo que a comunicação geralmente seja efetiva e garantida. Tavares (2010, p. 129), por exemplo, destaca que na área da formação dos professores, a abordagem reflexiva usa bastante a noção de representação social, na qual “o processo reflexivo parece se basear no pressuposto de que aquilo que o professor diz se refere àquilo que ele pensa, acredita e faz”.

Então, neste trabalho, estamos nos distanciando da concepção de representações sociais, uma vez que a linguagem não dá conta de recobrir o mundo; ela é cheia de equívocos, de furos, onde as representações pela via discursiva e psicanalítica são flagradas. Segundo Tavares (2011), baseada nos estudos de Lacan (1986), não existe uma correspondência perfeita entre a representação e o objeto representado, pois, pelo fato de a linguagem ser faltosa, sempre haverá algo que ficará de fora. Como o sujeito é efeito de linguagem e atravessado pelo inconsciente, ele não tem controle dos sentidos que produz, por isso as representações têm um caráter instável e indeterminado. Reis (2010a, p. 656) adere a essa visão e reforça que “nenhuma palavra está presa ou é um fim em si mesma e é por isso, que entendemos que os sentidos estarão sempre a se desviar, deslizando-se e deslocando-se para um novo destino”.

Além disso, as representações estão ligadas à falta e estão constituídas no imaginário do sujeito, espaço onde elas são o “modo como cada um se vê e vê o outro, o que, ainda que ilusoriamente, constitui a identidade e flagra identificações” (CORACINI, 2015, p. 142). Elas conferem uma ilusão de completude e podem possibilitar a produção de sentidos sobre nossas experiências e sobre aquilo que somos, na qual podemos depreender uma imaginária identidade. Com isso, nesta pesquisa, podemos perceber efeitos das representações na constituição identitária dos monitores egressos que emergem nas suas falas.

2.4 Experiência: o “isso que me passa”

A noção de experiência está presente em diferentes vertentes de estudos, como na Filosofia, Cultura, Psicologia e Linguística Aplicada. Por isso, sua conceituação não é clara e bem delineada. No campo da LA, por exemplo, algumas pesquisas têm focado na investigação de experiências de professores e alunos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (ARAGÃO, 2007; LIMA, 2009; MICCOLI, 2010; ALONSO, 2011; COELHO, 2011; ZOLNIER, 2011; FERREIRA, 2012), no qual algumas delas têm como base a fenomenologia. A professora Laura Miccoli, pioneira nos estudos de experiências em LA no Brasil, defende que é importante os professores analisarem suas experiências de aprendizagem a fim de entenderem que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua é complexo, desafiador e envolve várias propriedades (MICCOLI, 2010). Desse modo, essa autora categoriza as experiências de professores e alunos de LI de escolas regulares, almejando que essa categorização auxilie na compreensão das experiências nesse contexto e auxilie na reflexão da prática do professor.

Sob o viés da biologia do conhecimento de Humberto Maturana, Laura Miccoli, em seu livro *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades* (2010), aponta a definição de experiência em diferentes abordagens, iniciando conforme é tratado no dicionário Aurélio (1999) ("ato de experimentar", "prática da vida", "conhecimento que nos é transmitido"); na filosofia antiga (Platão: conhecimento do que é mutável/experiência interna; Aristóteles: anunciador do conhecimento/experiência interna e externa); na filosofia moderna ("fenômeno que decorre da natureza biológica dos seres vivos, em seus meio físicos e sociais", p. 23); e nas ciências cognitivas ("processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado", p. 29). Logo, a autora categoriza as experiências de professores em diretas e indiretas. As diretas dizem respeito ao que ocorre dentro da sala de aula, dividindo-se em pedagógicas, sociais e afetivas. Já as experiências indiretas envolvem os eventos fora da sala de aula.

Segundo Larrosa (2011), o termo experiência é usado, muitas vezes, de forma superficial, sem levar em conta suas possibilidades teóricas, críticas e práticas. Na linguagem corrente, o vocábulo experiência está vinculado ao ato ou efeito de experimentar. Segundo o Dicionário Aurélio online de Língua Portuguesa, a experiência é "conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência: experiência de

vida; experiência de trabalho”. Entretanto, afastamo-nos dessa definição, pois, nesta pesquisa, trabalhamos com a noção de experiência elaborada pelo professor de Filosofia da Educação Jorge Larrosa.

Larrosa (2011, p. 5) aponta que a experiência é “*isso que me passa*”³⁰, que supõe um acontecimento. É importante ressaltar que não é o que acontece, mas o que nos acontece³¹. No nosso dia a dia passam várias coisas, mas poucas coisas nos acontecem, fazendo com que a experiência seja cada vez mais rara, muitas vezes, devido à excessiva gama de informação. No texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Larrosa (2019) propõe pensarmos a educação pelo par experiência-sentido e começa abordando a importância das palavras para dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Assim, conforme já pontuamos, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2019, p. 18), pois não damos conta dela, nós só sentimos os efeitos dela, tal como nós sentimos os efeitos do inconsciente em nós.

Esse autor também destaca que a experiência está relacionada a algo da exterioridade que toca o sujeito, visto que

não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (LARROSA, 2011, p. 5-6).

Além disso, a experiência se dá em nós, seu lugar é o sujeito, por isso ela é subjetiva e singular, deixa uma marca ao passar por nós, podendo nos causar (trans)formações. Portanto, só conseguimos perceber os efeitos da experiência no sujeito a *posteriori*, como em nossa pesquisa, só passado algum tempo da participação de graduandos como monitores no programa Interfaces que pudemos depreender alguns efeitos de sentido das suas experiências na constituição identitária deles como professores de LI.

O termo experiência também nos remete a uma passagem, travessia, viagem, devido a etimologia desse vocábulo, cujo radical indo-europeu *per* nos alude a esses significados. Além do mais, a experiência significa superar obstáculos, dificuldades, enriquecer-se e fortalecer-se frente aos desafios da vida. Ela está relacionada a perigo, transformação e travessia, dado que

³⁰ Grifo do autor.

³¹ Nessa vertente de estudo, acontecimento não é o mesmo que uma situação, uma vivência ou um fato.

o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex- do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é Erfahrung, que contém o fahren de viajar. E do antigo alto-alemão fará também deriva Gefahr, perigo, e Gefährden, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas quanto nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2004, p.162).

É preciso enfatizar que a experiência possui um “princípio de singularidade”, isto é, ela é singular para cada um. Por exemplo, mesmo os monitores egressos tendo passado pelo mesmo projeto de extensão, a experiência é diferente para cada um, ela os toca de modo distinto, o que vai ao encontro da experiência de leitura mencionada por Larrosa (2011, p.16): “se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. [...] É o mesmo desde o ponto de vista do texto, mas é diferente desde o ponto de vista da leitura”. Outro ponto importante a ser destacado é que não podemos prever qual será a repercussão de cada experiência. Portanto, ela tem um fator “imprevisível”, “indizível” e “imprescritível” (LARROSA, 2011, p. 19).

Muitos sujeitos perdem chances de experiências, principalmente o sujeito da pós-modernidade, que busca estar informado e ter um fascínio pela opinião, querer opinar sobre tudo aquilo que ele sabe. Essa construção em massa de informação e opinião é denominada de periodismo pelo filósofo alemão Walter Benjamin (1994) e impossibilita o sujeito de construir sua autenticidade e de ter experiência. Por consequência da fartura de informações e afazeres, o sujeito moderno está cansado “das infinitas complicações da vida cotidiana” (BENJAMIN, 2012, p. 90) e com isso perde a coletividade e disponibilidade para a experiência.

Ressaltamos que Benjamin desenvolveu a teoria da experiência em vários momentos e, na década de 30, ele definiu experiência como conhecimento tradicional que pode ser compartilhado. Todavia, essa definição começou a enfraquecer com a modernidade. Assim, em sua obra *Sobre alguns temas baudelarianos*, de 1940, ele traz a experiência para o campo da “vivência”, da sensibilidade e a define como “matéria da

tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1994, p. 103).

Outro fator que inibe a experiência é o tempo, porque tudo está passando muito rápido e

a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2019, p. 22).

Assim também acontece nas escolas, onde os alunos passam cada vez mais tempo, tudo está acelerado e nada lhes acontece. Consequentemente, a experiência não acontece devido ao excesso de trabalho, pois o sujeito é impelido a não querer parar, ele tem que agir e produzir. Com isso, Larrosa (2019) critica a representação de experiência como trabalho na área da educação, na qual relaciona a teoria com o saber que vem dos livros e a experiência com a prática.

A fim de se ter a experiência, precisamos “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, [...] demorar-se nos detalhes, [...] cultivar a atenção e a delicadeza” (LARROSA, 2019, p. 25). Portanto, o sujeito da experiência é aquele que permite que algo lhe aconteça, que produza afetos, que deixa marcas e que lhe abra para a (trans)formação. Por fim, o saber da experiência é subjetivo, pessoal. Desse modo, ainda que muitas pessoas passem por uma mesma situação, elas terão experiências diferentes, singulares e que não serão repetidas.

A pesquisadora Maria Letícia de Oliveira Reis (2015), orientada pelo professor e psicanalista Christian Dunker, trabalhou em sua tese com a noção de perda da experiência, na qual destaca que há experiências de perda (relacionadas ao modo subjetivo e constitutivo da perda de si e do objeto) e perda da experiência (referente ao campo social da perda). A noção de experiência na psicanálise possui um viés negativo, referente a um luto, da perda de um objeto “ou aquele que se refere ao inapreensível de um evento traumático, bem como pelo signo positivo de um acontecimento elaborativo, ou

reconstrutivo” (REIS, 2015, p. 13). A experiência está cada dia mais rara, portanto, a experiência está relacionada a uma perda.

Um exemplo de perda da experiência, ressaltado pela pesquisadora, pode ser observado na obra *Experiência e pobreza*, de Benjamin ([1933] 1996), quando é relatado que os combatentes voltavam da guerra silenciados ao invés de relatarem o que ocorreu naquele ambiente. Além disso, também nesse contexto de guerra, Freud escreveu textos importantes relacionados às perdas que o sujeito tem ao longo da vida (REIS, 2015). A experiência é um evento subjetivo que produz um efeito, grande parte dele é inconsciente e o que fica é um resto. O sujeito tem que estar aberto para cada experiência. Assim, mesmo os monitores egressos passando por experiências parecidas ou “fracassadas”, elas ainda deixam um resto, deixam marcas na subjetividade do sujeito, e não apenas na sua prática docente. Além da questão da perda, a noção de experiência tem uma dimensão transformativa, visto que algo é modificado a partir do momento que deixa de ser como era. Desse modo, “a perda é signo da transformação assim como a transformação é signo da experiência” (REIS, 2015, p. 20).

Como consequência da pós-modernidade, o sujeito moderno faz com que a noção de experiência sofra mudanças, pois a urgência de tempo e o imediatismo impedem o sujeito de apreciar o verdadeiro valor das experiências, gerando o empobrecimento da experiência humana. A experiência psicanalítica, por exemplo, possibilita um tempo, um desaceleramento da vida diária do sujeito moderno, assim a recomposição dessa experiência estaria associada a recuperação de um tempo para compreender, visto que

são escassas as ocasiões que nos permitem outras formas de vivenciar os ritmos do corpo e os estados da mente que não os das sensações fugazes, das percepções e das decisões instantâneas. Em tais condições, sofre-se a falta do ‘tempo de compreender’, a partir do qual o sujeito do desejo pode emergir como sujeito de um saber sobre si mesmo (KEHL, 2009, p. 123).

A complexidade em definir o que é experiência nos remete ao conceito de real, que “negativiza a estrutura das coisas e por todos os lugares onde o real tenta se fazer escrever. Esse caráter negativo estará posto, e isso afeta o saber sobre si mesmo; ou, melhor dizendo, não há mais si mesmo” (REIS, 2015, p. 18). Segundo Lacan (1957, p. 52), “o real é o limite de nossa experiência”, pois a experiência de uma análise vai além

do revelar o que estava oculto, ela também é uma criação, na qual o encontro com o real será sempre uma questão a se debater.

A articulação transdisciplinar da nossa pesquisa em que a LA aciona a AD franco-brasileira, a Psicanálise freudo-laciana e as Ciências Sociais contribuem para melhor entendermos as discursividades do sujeito efeito de linguagem, na qual as marcas linguísticas nos possibilitam acionar pistas sobre a constituição identitária e as representações de monitores egressos do programa Interfaces.

Os dizeres desses monitores são analisados com bases nos estudos de Pêcheux sobre efeitos de sentido no discurso, englobando as noções de memória discursiva, efeito sujeito, condições de produção e representações. Desse modo, também acionamos a teoria psicanalítica que tem a linguagem como seu elemento principal, nos permitindo trabalhar com as noções de identificação, eu ideal, ideal de eu, desejo e tempo lógico. Além disso, articulamos nosso estudo com os conceitos de experiência, identidade e subjetividade.

Entendemos que o arcabouço teórico-metodológico que perpassa nossa pesquisa e fundamenta este trabalho nos permite interpretar os efeitos de sentido da experiência de monitoria em projetos de EC do programa Interfaces, onde os sujeitos se deparam com a realidade e desafios da docência, da escola básica e do processo de ensino/aprendizagem de LE.

Assim, no capítulo a seguir, apresentamos a análise do material coletado, ao qual atribuímos significação à luz das teorias do discurso e da psicanálise, lembrando que não há uma universalidade na significação dos efeitos de sentido depreendidos pela pesquisa.

2.5 As particularidades da formação inicial e continuada

A formação dos professores de línguas é um processo contínuo, isto é, não ocorre somente durante a formação inicial ou no decorrer da graduação. Ela envolve as experiências e interações prévias, principalmente durante o período escolar. Essa afirmação vai ao encontro dos estudos de Voltolini (2018), para quem a

formação do professor nunca termina, não porque isso ateste uma suposta incapacidade, mas porque a natureza do saber que sustenta seu ofício é interminável. Toda formação será sempre insuficiente, mas deve permitir uma elaboração, uma lapidação, um ganho de experiência (VOLTOLINI, 2018, p. 51).

Além disso, a formação de professores não se centra em um modelo linear de formação (ZOLNIER, 2011; SOUZA, 2012). Muitas vezes, ela nos remete a uma fôrma, na qual colocamos o discente e ele se torna professor, como o processo de fazer um bolo. Entretanto, concordamos com Riolfi e Alaminos (2007) que o professor em formação deve superar essa “formacriação”, pois “a tendência [é] que a geração que está sendo formada tem de reproduzir, em suas glórias e em seus sintomas, os principais traços da geração precedente” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 299).

Em seus estudos, Ferraz e Nunes (2012) também defendem a ideia de que ser professor é deformar, ou seja, tirá-lo da forma estipulada pela universidade. Assim, ele deve (re)inventar o educar. Portanto, é necessário que ocorram pontos de virada durante a formação do professor para que o discente possa construir um modo de ensinar singular, com seu estilo próprio, a fim de não se limitar à reprodução dos processos utilizados por aqueles que os formaram.

A universidade se transforma de acordo com o avanço da sociedade, razão pela qual podemos considerá-la dinâmica. Gimenez e Bonacelli (2013) apontam que a universidade foi criada na Idade Média com o objetivo de transmitir conhecimento, ou seja, ela era a detentora de todo o saber e não se preocupava com a sociedade. Atualmente, vemos uma grande mudança, pois a universidade tem buscado uma maior interlocução com a sociedade. Ela é a principal responsável pela formação inicial dos professores por meio de seus cursos de licenciatura e sua interlocução nesses cursos, sobretudo com as escolas, é feita por meio de projetos de extensão universitária. Com isso, ela tem sido solicitada a reformular suas grades curriculares e promover a inclusão de alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiências, por meio da Lei de Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a fim de melhor se relacionar com a sociedade. Os espaços de educação continuada são exemplos de programas que podem contribuir para esse diálogo entre a universidade e a escola, pois permitem, segundo Reis (2018), uma maior implicação, responsabilização e deslocamentos identitários dos professores. Muitos graduandos procuram esses espaços relacionados à extensão com o intuito de colocarem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação.

A formação universitária deve ocorrer via *tripartite*, ou seja, voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão. A integração entre esses três pilares colabora para a construção da identidade profissional docente na universidade (CASTRO, 2009), oferecendo aos

futuros docentes de línguas a oportunidade de (re)elaboração contínua da práxis de conhecimentos acadêmicos, bem como reflexão sobre ações práticas pensadas e desenvolvidas; além de que ao conhecer esses contextos, talvez o aluno possa se tornar protagonista de sua formação profissional, construindo conhecimentos e competências necessárias para sua atuação docente. Ainda segundo essa autora, a partir de 2004, ações de extensão nas universidades aumentaram significativamente, possibilitando a articulação entre pesquisa e ensino para o desenvolvimento de atividades para a e na comunidade. Desse modo, projetos que englobam esse tripé possibilitam que os discentes possam ir além da sala de aula da graduação e passem por experiências que lhes permitem (re)construir suas ações, seus saberes e suas identidades profissionais como futuros professores de LE.

Como consequência, alguns autores (NOGUEIRA, 2000; SANTOS, 2005; TAUCHEN, 2009; FORPROEX, 2012; GONÇALVES, 2015) abordam o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como algo desafiador e complexo para as instituições de ensino superior. Esse princípio foi estabelecido pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) para ser aderido por todas as universidades, a fim de estender o conhecimento para a sociedade e, conseqüentemente, enriquecer a formação ofertada por essas instituições. Entretanto, acreditamos que essas dimensões, vistas como “uma” missão universitária, não significam que sejam indissociáveis; longe disso, elas

podem contribuir para uma possível acomodação em relação à efetiva implementação do sentido do princípio constitucional, se se assume que, pela presença das três dimensões da missão da Universidade, ele [o princípio] já estaria atendido, o que é uma visão superficial e limitada do mesmo (GONÇALVES, 2015, p. 1250).

É válido salientar que muitos alunos universitários ainda se formam sem passar pela experiência de atividades de pesquisa ou extensão, muitas vezes por falta de conhecimento de projetos e atividades que dão oportunidades para esse outro viés formativo ou por não terem disponibilidade/tempo para o ingresso nesse tipo de movimento. Por isso, devido ao princípio constitucional, entende-se que a participação de graduandos em ações de ensino, pesquisa e extensão não deveria ser apenas possível, mas obrigatória; e formas de garantir condições para tal deveriam ser garantidas. Além disso, para que haja práticas extensivas universitárias, são necessárias políticas internas e

externas, para que elas não substituam a função e a responsabilidade do poder público para com a sociedade (MANCHUR *et al.*, 2013). A resolução nº7, de 18 de dezembro de 2018, por exemplo, estabelece a curricularização da extensão, na qual os Projetos Pedagógicos de Curso devem se adequar para oferecer um percentual mínimo de carga horária dos cursos para as atividades extensionistas.

Nos cursos de licenciatura, frequentemente, as atividades de extensão são associadas à oportunidade de desenvolvimento da prática docente para potencialização da formação acadêmica (TARDIF, 2000; MANCHUR *et al.*, 2013; MAIA, 2016; DI LORENZO *et al.*, 2016), uma vez que o estágio curricular obrigatório é visto como limitado por causa do pouco tempo de realização e pouca autonomia dos acadêmicos para desenvolverem atividades e para lecionarem. Por isso, a participação de licenciandos em projetos de extensão, como estes da Faculdade de Letras da UFMG, EDUCONLE, Continuação Colaborativa (ConCol) e UNISALE-Parceria Universidade-Escola, possibilita uma maior oportunidade de inserção na realidade que será encontrada após o formando tornar-se profissional. A extensão, portanto, foi definida pelo Fórum de Extensão dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Públicas (FORPROEX), em novembro de 1987, como

uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de **elaboração de práxis de um conhecimento acadêmico**. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido a reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, terá como consequências a produção de conhecimentos resultantes do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste **processo dialético de teoria/prática**, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social³² (FORPROEX, 2006, p. 21).

Nessa direção, surgem os programas de EC que estabelecem parcerias visando essa integração entre a teoria acadêmico-educacional e a prática de professores, ou seja, esses tipos de cursos possuem iniciativas teórico-metodológicas de formação que unem a universidade e as escolas de ensino básico. Então podemos perceber a constante busca da

³² Grifos nossos.

articulação entre teoria e prática na formação acadêmica, pois essa formulação dicotômica se refere a duas esferas com características distintas, cuja integração é complexa e necessita de algo que as movimente para que elas possam ser mescladas (MATEUS, 2018).

No curso de Letras, a LA, por exemplo, faz essa articulação, apesar de muitas vezes priorizar a teoria em detrimento da prática, pois essa relação

proposta pela LA era um efeito de sentido de seu discurso e não se consubstanciava em discurso-prática. Constituídos pelo discurso da Análise do Discurso, passamos a entender que a LA deve primar por promover a construção de sentidos numa perspectiva que contemple a plurisignificação, postura que não era característica do modo de produção do modelo de LA que pautava a atuação da maioria dos professores formadores das licenciaturas, já que se tratava de um modelo que privilegiava soluções comprometidas com teorias tomadas monoliticamente. Essa visão de LA não permitia, portanto, que os alunos tivessem acesso e utilizassem um amplo espectro de formulações teóricas para observar e analisar o processo de ensino e aprendizagem que deveriam problematizar, um fator a mais que impedia a plurisignificação. O contato/confronto com a perspectiva discursiva de construção de sentidos possibilitou, dessa forma, que vislumbrássemos a possibilidade de se pensar um modo de produção de LA que não primasse pela oferta de soluções para problemas de uso de linguagem que acabavam por serem limitadas a um modo de fazer de uma determinada concepção teórica, entendida como verdade não passível de problematização” (BERTOLDO, 2000, p. 14).

Como, até bem recentemente, o estágio supervisionado costuma ser ofertado mais ao final do curso, muitos licenciandos podem buscar participar de projetos de extensão almejando ter mais contato com a prática docente e/ou mais contato com a escola, local onde provavelmente eles irão atuar. Por mais que eles já tenham passado pela escola durante o ensino fundamental e médio, a aposta de um curso de licenciatura é a de que eles tenham o desejo de estarem lá, mas na função de professor. Desse modo, acreditamos que o programa Interfaces seja um espaço para se desenvolver a prática pedagógica além do estágio supervisionado.

Neste estudo, percebemos diferenças na busca dos licenciandos pelas bolsas de monitoria dos projetos de EC para professores de LE, no qual podemos dividi-los em dois grupos: 1) monitores que participaram do EDUCONLE entre os anos de 2003 e 2009, antes deste projeto fazer parte do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, e 2) monitores que passaram pelos projetos EDUCONLE, ConCol e UNISALE após o ano de 2014. Os sujeitos pertencentes ao grupo 1 iniciaram a monitoria

praticamente ao final do seu curso de licenciatura, talvez realmente buscando um aperfeiçoamento da sua formação acadêmica. Já a maioria dos participantes do grupo 2 recorreu à prática da monitoria ainda nos primeiros semestres da graduação, como foi o caso da Ana Silva, do João e do Lucas. Apesar desses bolsistas relatarem que buscaram, desde o início do curso, uma complementação da formação já visando um conhecimento relacionado à prática da docência, acreditamos que há aqueles que provavelmente também buscam uma complementação financeira através da bolsa de extensão, visto que eles são perpassados pelo neoliberalismo, por exemplo, apesar da monitora egressa Rita mencionar que entrou no curso de Letras querendo trabalhar com tradução, *mas também querendo dar aula*, ao saber da oportunidade de ser bolsista, ela decide participar do projeto de EC (*ai eu conheci o ConCol, no.: na SEVFALE de 2013 / é de 2013 / e ai a X falou, ah abriu vaga para ser bolsista, para ser monitor do / do projeto e ai eu mandei um e-mail para ela e ela me entrevistou, conversamos e.: no ano seguinte e saiu uma bolsa.* – Rita – entrevista – ConCol). No capítulo de análise do *corpus*, abordaremos sobre os efeitos do discurso neoliberal na formação dos monitores egressos.

No entanto, perguntamos se somente o vetor ensino na licenciatura não seria suficiente para formar o profissional; ou se o que vai formar o professor de fato seriam os projetos de extensão. Essas perguntas nos ocorreram porque percebemos que há o silenciamento sobre os efeitos da formação com relação ao vetor do ensino em licenciatura, e uma valorização maior dos projetos extensionistas, conforme narra Cris, *[...]minhas práticas como monitora no EDUCONLE me deram base para me tornar a profissional que sou atualmente* – (narrativa escrita). O que será que os graduandos têm como imagem do fazer na licenciatura? Esse silenciamento sobre o que os graduandos aprendem durante o curso nos leva a defender que a extensão não é espaço apenas de prática, mas também de pesquisa (COELHO, 2010; JUCÁ *et al.*, 2013; ARAÚJO *et al.*, 2013; MARQUES, LADEIRA, 2013; LOURES, 2014; SÓL, 2014; GIAROLA, 2016; ALMEIDA, 2016). Além disso, esse espaço extensionista envolve graduandos, colaboradores, coordenadores e outros que o enriquecem ainda mais, e nele também há a escuta e o olhar particular para cada sujeito, especialmente nos projetos que fazem parte do Programa Interfaces.

As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira estabelecem que 10% dos créditos dos cursos de graduação sejam obtidos por meio da participação dos discentes em projetos ou atividades extensionistas. Com isso, na UFMG, desde 2015,

existe o que chamamos de formação em extensão universitária que busca a integralização de atividades de extensão nos currículos de graduação. É importante valorizar o papel da extensão na formação inicial de professores para compartilhar experiências concretas desenvolvidas nesse campo. Os projetos de extensão propiciam a parceria universidade-escola, podendo “corrigir a ausência de comunicação e de intervenção da universidade nas problemáticas da sociedade” (TAUCHEN *et al.*, 2014, p. 383). Dessa forma, devemos considerar essa relação como um novo espaço, sem a intenção de

[...] emulsionar as práticas naturais desses contextos, mas instaurar outras possibilidades e expandir os limites de ambos. Assim, cada qual guarda suas particularidades e suas práticas socioculturais devem ser exploradas de modo que novos sentidos possam ser criados (MATEUS, 2018, p. 31-32).

Mateus (2018) também apresenta três modos de parcerias entre a universidade e a escola: 1) professores universitários mantêm o controle sobre a prática dos licenciandos e os professores da educação básica são visto apenas como ajudantes; 2) parceria de modo complementar pelo fato de a universidade e a escola terem responsabilidades fracionadas, tendo em vista o diálogo e sua integração; 3) parceria que gera colaboração, possibilitando aos licenciandos condições para a aceitação das diferentes formas de conhecimento e preparo para o trabalho em equipe, tanto no planejamento quanto na execução e discussão final das práticas pedagógicas. Acreditamos que no projeto UNISALE encontramos o terceiro tipo de parceria, no qual se busca um trabalho colaborativo, formativo e a união dessas duas instituições públicas: escola básica e universidade, pois sabemos que historicamente elas têm sido marcadas como distantes e distintas (REIS *et al.*, 2019). O trabalho desenvolvido pelo UNISALE inicia-se a partir do interesse dos professores pela parceria; faz-se um levantamento das demandas pedagógicas desses profissionais. Logo, o projeto vai até a sala de aula do professor. O projeto envolve o coordenador, os bolsistas e voluntários que se reúnem regularmente para “o planejamento de ações, estudos e (re)direcionamentos a partir das visitas regulares às escolas parceiras. Estas últimas contam com conversas e entrevistas com o professor, consultas aos alunos e observação da realidade das escolas” (CAMPOS, 2019, p. 27). Além disso, é o professor quem define o conteúdo, o modo como será organizado a ação e a presença de membros do UNISALE. A pesquisa de mestrado de Campos (2019), por exemplo, ressalta a importância da escuta, do diálogo e da colaboração para a parceria no UNISALE que resulta em deslocamentos e responsabilização da professora participante.

Os espaços de EC de professores passaram por modificações ao longo do tempo; nas décadas de 1980 e 1990 eles eram oferecidos em formato de cursos de curta duração, focando mais em teorias para conseqüentemente atualizar suas práticas docentes (ABRAHÃO, 2010). Entretanto, havia a necessidade de prolongar essa formação em que os professores pudessem refletir e falar sobre suas experiências em sala de aula, além da questão metodológica. Com isso, nos anos 1990, surgiram as Diretrizes Curriculares com o objetivo de “[...] superar as deficiências na formação de professores, de melhorar a qualidade do ensino universitário para, eventualmente, seus efeitos serem sentidos na educação básica” (MICCOLI, 2010, p. 36), gerando, assim, oportunidades de o graduando conhecer a realidade do ensino de LE e de o professor saber lidar com os desafios da educação.

A formação continuada é assegurada pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 (BRASIL, 1996), na qual o artigo 63, inciso III, estabelece que institutos superiores de educação desenvolvam programas de EC para professores. A articulação entre teoria e prática na formação continuada é proposta pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005), além de destacar que

a formação continuada não pode ser reduzida à atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial. [...] Se a formação continuada supõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação (BRASIL, 2005, p. 25).

Muitos documentos oficiais demarcam a relevância da EC, mas ainda é limitado o número desses projetos voltados para professores de LE, especialmente de âmbito nacional. Sól (2014) destaca que o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI) é o único exemplo de programa de esfera maior que coloca em prática a EC para professores de LI. Entretanto, há várias instituições que oferecem cursos de formação continuada para professores de inglês

(Programa Interfaces - UFMG; NAP - UEL³³; PUC-SP³⁴; NAP - UFPR³⁵; IFSC³⁶; UFRGS³⁷) que contribuem para o diálogo entre universidade e escola, a (re)significação das práticas dos professores, o desenvolvimento linguístico dos docentes, a formação inicial e a compreensão de que o processo de formação é sempre contínuo. Muitos professores e graduandos buscam esses projetos de EC com o desejo de completude de estudos teóricos-metodológicos para suprir o que lhes falta enquanto professores de línguas (NEVES *et al.*, 2013) e/ou para uma ilusória prática “perfeita”.

Também devemos ressaltar as propostas de trabalhos reflexivos demandadas pelos projetos de EC para professores de LE, as quais trazem que a reflexão, seja dos licenciandos ou dos professores em serviço, possibilita que esses sujeitos sejam protagonistas das mudanças sociais por meio da docência e que haja transformação positiva da sua prática pedagógica, tornando-a mais efetiva, ou seja, a reflexão é como um elemento-chave para a conscientização do professor e a melhoria do ensino. No cenário educacional brasileiro, o discurso do professor reflexivo é como um núcleo estrutural da formação docente. Porém, concordamos com Mateus (2018) ao frisar que

a recontextualização da prática reflexiva na formação de professores/as em nossos contextos locais, nem rompeu com as relações de poder da universidade sobre a escola, tampouco considerou os/as professores/as em relação às forças sócio-histórico-ideológicas nas quais a atividade de ensino-aprendizagem se dá. Ao contrário, [...] a chamada formação reflexiva acabou por manter de modos mais sutis a posição subserviente do professor (MATEUS, 2018, p. 23-24).

Além do mais, pensando nesta questão pelo viés psicanalítico, não há uma estreita relação entre pensamento e ação, pois existe um inconsciente que geralmente não é levado em conta quando o saber docente é debatido como algo conscientemente controlável. Também é deixado escapar “o imprevisto, o imprevisível e o impossível da educabilidade

³³ Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas – Universidade Estadual de Londrina, que engloba os projetos Teachers of English in action (TEIA): projeto integrado de formação (inicial e continuada) de professores de inglês e Transições didáticas no ensino de línguas.

³⁴ Professional Development of teachers of English – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

³⁵ Núcleo de Assessoria Pedagógica – Universidade Federal do Paraná, que possui o CELIN (Centro de Línguas e Interculturalidade, voltado para a formação continuada de professores da educação básica.

³⁶ Curso de Formação Continuada em Inglês para professores de Inglês – Instituto Federal de Santa Catarina.

³⁷ Curso de Formação Continuada para Professores de Inglês como Língua Adicional – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

que também estão em jogo no trabalho docente e são aspectos ainda pouco estudados na formação docente” (VASCONCELOS; MIRANDA, 2013, p. 51).

Assim, por que necessitamos ter tantos programas de extensão que buscam aproximar a universidade da escola? Além de questões históricas, percebemos que por causa da globalização, há uma grande demanda por atualização dos profissionais da educação; há cada vez mais uma tecnização da formação de professores que atende as demandas neoliberais (eficiência, previsibilidade, individualismo, competitividade, flexibilidade e mercantilização), esvaziando, assim, a experiência com a relação em si com o saber dos formandos. Portanto, podemos pensar que talvez os programas de extensão são aqueles que politicamente e discursivamente possibilitassem que a instituição universitária desse conta de viabilizar para tentar responder a essa demanda neoliberal de constante busca por formação.

No que se refere à EC de professores de LE, segundo Sól (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) destacam a importância desses espaços para os professores de LE, colocando-os como responsáveis pela formação desses profissionais. Esse ato de responsabilização está relacionado à ideologia neoliberal, na qual o governo é desresponsabilizado pela formação dos professores; estes são colocados como autônomos e os únicos responsáveis por seu desenvolvimento profissional, como podemos observar na apresentação desses parâmetros, nos quais o papel deles, além de divulgar os princípios da reforma curricular, é “[...] orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2000, p. 5). Nesse sentido, essas políticas educacionais estão associadas à lógica do mercado cujo discurso evidencia o valor da eficiência, do mérito, do processo de autoformação, “pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconstrutivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140).

O neoliberalismo iniciou após a segunda guerra mundial quando seus defensores acreditavam que o Estado igualitarista e de bem-estar do pós-guerra “destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 10). Assim, os governos capitalistas passaram investir menos no social para investir na infraestrutura necessária ao capital privado. No contexto atual, considerando o Brasil como nosso foco, percebemos cada vez mais a

predominância do pensamento neoliberal e, com isso, a mercantilização da educação. Nesse viés neoliberalista, muitos programas de formação de professores propõem um “novo” professor, preocupado com a formação de seus alunos para o mercado de trabalho (PUREZA; ROCHA, 2017). A escola passa a ser vista como empresa e avaliada com base em resultados quantitativos, buscando formar sujeitos empreendedores, autônomos e flexíveis. Na busca pelo “novo” professor e conseqüentemente pelo “novo” trabalhador, precisa-se construir uma “nova” escola. Com isso, na formação do professor

[...] haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico; os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários (ARCE, 2001, p. 259).

Nessa conjuntura, a prática docente tão valorizada pelos graduandos durante sua formação inicial se atrela a essa tendência neoliberal. Os professores devem promover a capacidade de aprender a aprender, isto é, aprender para ação (prática). Desse modo, alguns programas extensionistas foram criados com um viés meramente praticista, como a Residência Pedagógica e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Entretanto, por propiciarem uma formação de professores baseada na realidade da escola pública, esses programas acabam indo na contramão das propostas neoliberais que valorizam somente as classes dominantes. Há diversos estudos que mostram a relevância do PIBID para a formação docente (MATEUS, 2013; BALADELI, FERREIRA, 2014; BRENDA, 2015; ANDERI, 2017; GOMES; FELÍCIO, 2017; SÓL, 2019; OLIVEIRA *et al.*, 2019, entre vários outros). Por exemplo, na tese de Nascimento (2017), constataram-se pequenos deslocamentos subjetivos e alteração nos posicionamentos discursivos dos participantes desse programa nacional.

Assim, prezamos por uma formação que poderá “furar” a lógica neoliberal se considerarmos que o ponto central da formação está no sujeito, motivo por que precisamos “resistir e lutar por uma formação docente dialógica e coletiva, fazendo da própria formação um instrumento de combate à racionalidade neoliberal” (SOARES; LOMBARDI, 2018, p. 9). Evidentemente, nenhum curso de graduação oferece “todos” os conhecimentos suficientes para o futuro licenciado; estes vão sendo adquiridos e construídos com o tempo, no exercício da profissão. Em consequência, as lacunas que

fazem parte de toda e qualquer formação servem para aliar os conhecimentos que vão sendo adquiridos na formação inicial ao saber inconsciente de cada um, possibilitando assim que questionará o tudo saber de qualquer formação docente que se proponha a ser completa.

CAPÍTULO III

INTERPRETANDO O *CORPUS*

“Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador”.

(Clarice Lispector)

“Nunca se pode saber de antemão de que são capazes as pessoas, é preciso esperar, dar tempo ao tempo, o tempo é que manda, o tempo é o parceiro que está a jogar do outro lado da mesa, e tem na mão todas as cartas do baralho, a nós compete-nos inventar os encartes com a vida.”

(José Saramago)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dizeres que compõem o corpo de nossa pesquisa sobre efeitos de sentido da prática da monitoria de projetos de extensão na constituição identitária de professores em formação inicial. Nossa análise parte de recortes das transcrições de entrevistas e narrativas escritas e orais elaboradas por alguns monitores egressos do programa Interfaces. Por meio desse material, surgiram eixos que guiaram nosso percurso analítico e se tornaram as subseções deste capítulo. Nosso interesse está nas pistas sobre a experiência e a constituição identitária profissional desses sujeitos e em suas representações com relação aos formadores, aos professores participantes dos projetos, a si mesmos como monitores egressos e às propostas dos projetos de EC. Nosso *corpus* foi analisado à luz das teorias advindas da AD pecheutiana e da psicanálise freudo-lacanianiana.

Numa perspectiva diferente de alguns trabalhos em LA, buscamos as formas singulares e subjetivas do ser falante, visto que, pelo fato de a pesquisa perpassar o viés

psicanalítico, centramo-nos mais “nos modos singulares como um acontecimento é sorrateiramente repetido ao ser narrado, e não apenas recordado ou contado” (PEREIRA, 2019, p. 335).

3.1 A experiência de extensão e seu efeito na formação inicial

Percebemos, cada vez mais, a importância da pesquisa, do ensino e da extensão para a formação dos graduandos, visto que este tripé contribui, em nosso contexto, para a (re)significação da formação inicial de professores de línguas estrangeiras e para a promoção de intervenções no contexto social, principalmente nas escolas.

Por meio do *corpus* coletado, observamos que a experiência de graduandos como monitores em projetos de extensão certamente propiciou efeitos de sentido referentes à relação teoria e prática; à identificação com traços dos sujeitos envolvidos no programa; à questão das dificuldades linguísticas dos professores participantes; e à experiência de lecionar.

Tecemos problematizações sobre a formação de professores de LI a partir da análise de representações de professor, da universidade, de teoria e prática e da EC que emergem nos dizeres dos monitores egressos.

3.1.1 A relação da teoria e da prática no contexto de monitoria

Nos cursos de Letras, muitas vezes, há a preocupação de que a prática pedagógica esteja ancorada em teorias que subsidiam a metodologia adotada pelo professor na sala de aula. Dessa forma, a teoria e a prática são entendidas como duas instâncias que não se desvinculam, argumento que supostamente contribui para o funcionamento harmonioso do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, alguns professores universitários não levam em conta que “qualquer teoria deve ser encarada da perspectiva de seu funcionamento em um determinado momento sócio-histórico e de suas relações com as outras” (BERTOLDO, 2000, p. 13). No entanto, devemos lembrar que o docente pode reformular as teorias estudadas consoante suas necessidades e a singularidade de sua história.

Reverbera, nos dizeres de alguns monitores egressos, a importância da íntima relação entre teoria e prática, conforme aprenderam como sendo um forte pressuposto da

LA. Para esses sujeitos, existe a representação de que na universidade se aprende a teoria e na extensão a prática, o que pode dificultar movimentar a universidade, pois ambas deveriam andar juntas, embora deva-se saber que nem sempre haverá uma relação harmoniosa. Por isso, de acordo com Guimarães (2004, p. 18), “é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes deste profissional”. A seguir, apresentamos alguns recortes discursivos que ilustram essa complexa relação que é tomada pelos interlocutores entre a teoria e a prática no contexto de EC para professores de LI.

RD1: [...] *frequentávamos as aulas de metodologia que aconteciam às sextas-feiras à tarde. Essas aulas, **assim como as disciplinas da graduação**, nos forneciam **embasamentos teóricos para nossa prática de ensino** como monitores/professores do EDUCONLE* (Cris - narrativa escrita - EDUCONLE).

RD2: *O impacto [da monitoria] na minha experiência de ensino aprendizagem é:: é muito boa assim, cada vez que eu vejo, que **eu vejo uma teoria e eu levo para a minha prática**, e:: e ela é bem sucedida, ou ela funciona ou funciona em partes, eu fico muito feliz, eu vejo que:: que **coisas que eu estudo, pesquiso fazem sentido, fazem sentido, têm forma** / é muito bom, é uma experiência muito boa que eu tenho com o UNISALE* (Fernando - narrativa oral - UNISALE).

A discussão que destaca a dicotomia entre teoria e prática está presente na LA, área que tem como um de seus aspectos o estudo de questões referentes à prática didática-pedagógica do professor na sala de aula, mas que para muitos pesquisadores é um campo de aplicação das teorias linguísticas. Pesquisadores como Coracini (1998), Charlot (2005) e Araújo (2015) apontam que pelo fato de o sujeito ser marcado pela historicidade e pela singularidade, ele não consegue controlar e transpor a teoria para a prática de modo automático.

Em ambos, RD1 e RD2, notamos o movimento de tentar colocar a teoria em prática. Nos cursos de EC, Reis *et al.* (2011) afirmam que há um movimento dinâmico de teorização daquilo que os professores experienciam em sala de aula, além de possibilitar que eles coloquem em prática a teoria aprendida. No RD1, a monitora egressa Cris faz uma comparação entre os encontros do EDUCONLE, que anteriormente aconteciam às sextas-feiras, e suas aulas da graduação, visto que em ambos os espaços há a possibilidade de aprender e discutir questões teóricas, o que ela pontua como sendo relevante para sua

prática pedagógica. Compreendemos que o professor é marcado por alguns princípios da teoria com a qual ele teve contato durante sua formação, ou melhor, ele tem “sua ação pedagógica marcada por uma heterogeneidade de teorias e práticas que vão sendo reunidas a partir dos contatos que ele vai tendo com tantos e quantos saberes que se lhe forem apresentados junto à dinâmica pedagógica da sala de aula” (ARAÚJO, 2015, p. 71). Cris parece defender a ideia de que é necessário haver mais experiências de prática docente durante a graduação, remetendo-nos à compreensão de que, para ela, nas disciplinas da universidade ensinam-se sempre mais teorias, como podemos vislumbrar no seguinte recorte: *mas eu entendo que:: é um projeto separado, que não faz parte da graduação, mas ao mesmo tempo poderia ser uma proposta de algo mais prático dentro da graduação, né?! (Cris - entrevista - EDUCONLE).*

No RD2, podemos notar que Fernando relaciona o êxito da sua experiência de monitoria com o fato de poder notar o efeito positivo do vínculo entre teoria e prática; como se a sua satisfação dependesse da validação da teoria. Essa validação, entretanto, só acontece quando ele percebe que a teoria foi útil. No entanto, para nós, essa validade não é no sentido de perceber se a teoria é boa ou não, mas sim de destacar que valeu a pena para ele ter aprendido tal teoria, já que percebe que consegue aplicá-la. Fernando parece idealizar a teoria como sendo potencialmente capaz de produzir eficácia, de ser transformada em ação e colocada em prática. Além disso, percebemos no recorte da fala desse egresso a representação da teoria como algo abstrato e da prática como visível, concreta e evidenciada na expressão *têm forma*. Daí, a necessidade da integração, do diálogo, entre esses dois termos que ele pontua em sua fala. Fernando também constrói uma identidade de professor que busca estudar, aperfeiçoar seus conhecimentos e validar as teorias na prática, a fim de obter melhorias na sua docência.

Provavelmente, essas pontuações feitas pelo monitor egresso vão de encontro ao que predomina nas teorias do campo da educação, de que “qualquer ensinamento é baseado em uma teoria, mesmo quando ‘o ator’ não é consciente, qualquer alteração de comportamento ou conduta visando a um ensino correto e reflexivo deve começar por se assimilar a teoria” (SCHIFFER, 1984, p. 5). Acreditamos que quando estamos em sala de aula, lidando com a prática, não conseguimos encontrar ali a aplicação palpável da instância teórica, pois em consequência da memória discursiva do sujeito, nesse contexto escolar, a sua formação teórica terá outro desdobramento, outro contorno. Desse modo, consideramos que não conseguimos dissociar a teoria da prática, porém precisamos

problematizar a sua idealização de serem consideradas complementares, por exemplo. E talvez seja essa representação idealizadora que continua fazendo efeito nos dizeres dos egressos. Muitos professores acreditam conseguir pôr em prática o que lhe foi ensinado. Além do mais,

a presença desordenada de vozes, múltiplas e dissonantes, garante o caráter parcial e fragmentário das relações entre teoria e prática e provoca sua necessária despolarização. Se a prática encontra obstáculos para "aplicar" a teoria, não podendo nunca ser considerada como semelhante ou reprodutora desta, a teoria, por sua vez, encontra na prática obstáculos para a sua formalização. O suplemento e a turbulência da falta que provoca o eterno retorno à teoria e/ou à prática como a solução (ilusória) para os problemas de uma e de outra, fraturam os limites da dicotomia impedindo sua formalização exaustiva e enclausurante e provocando o eterno adiamento das soluções desejadas (CORACINI, 1998, p. 50).

Continuando, nas sequências discursivas a seguir percebemos a representação da EC como lugar para praticar a teoria que foi aprendida durante a graduação, ou seja, a universidade como o local das teorias. Como vimos apontando, essa visão tradicional advém do campo da educação, que certamente influencia os estudos na área da LA quando mira o ideal da complementação teoria e prática e desconsidera o sujeito do discurso que é marcado pela falta, por desejos e frustrações (ARAÚJO, 2015). Entretanto, justamente esse lugar da prática é que lhes desvela o desafio dessa empreitada de tomar a teoria como bem alinhada à prática.

RD3: *Essa é uma:: uma experiência incrível pra:: **botar a mão na massa, né, pra pra praticar tudo aquilo que a gente vem aprendendo na na faculdade** e:: tomar contato mesmo com a realidade, né, dos alunos, dos diferentes alunos, das diferentes turmas que a gente:: , né, encara//[...] Então:: é:: esses projetos de de formação continuada, eles fazem/ ao meu ver eles **fazem muito bem para a prática do ensino** porque:: **tudo o que vem a somar, né, é:: é proveitoso pra, pra prática da docência** (Lucas - narrativa oral - UNISALE).*

RD4: *No Educonle, vivi experiências muito ricas no relacionamento com os alunos, os orientadores e os demais monitores. **Vi que colocar em prática tudo que estava estudando na graduação não era fácil e tampouco simples.** Aprendi, primeiramente, trabalhar em equipe, receber críticas e buscar sempre o meu melhor. Mais especificamente, **o projeto me ensinou [...] a reconstruir minha prática** (Clara - narrativa escrita - EDUCONLE).*

RD5: *Eu entrei no meu segundo período de faculdade né e eu sou da licenciatura do inglês/ e:: muitas amigas que também são de licenciatura, elas podiam até já estar trabalhando, atuando como professores, ma::s eles não tinham a carga de conhecimento prático que eu aprendi no Educonle e no ConCol,/ é:: porque é difícil né, a gente aprende, aprende teoria, mas na hora que chega na sala de aula como que você lida com um problema X, ou com o problema Y (Ana Silva - entrevista - ConCol).*

No RD3, por meio do pronome indefinido *tudo*, com função adjetiva ocasionada da combinação com o pronome demonstrativo *aquilo*, depreendemos o ilusório desejo de completude do participante Lucas e de que as partes se somam. Esse modo de dizer indica que ele acredita que por meio do projeto UNISALE, ele consiga colocar em prática “todo” o seu aprendizado acadêmico e que a extensão possui esse viés de praticidade, conforme ele demarca pelo uso da expressão popular *botar a mão na massa*, nos remetendo à ação de colocar algo em prática. Por meio da entrevista, interpretamos que esse monitor egresso faz a associação de que ele, por estar inserido na universidade, domina mais a teoria do que a professora parceira do UNISALE, em que ele reconhece possuir o saber prático, tanto por estar em sala de aula quanto por fazer parte do projeto de EC (*então a gente:: ia descobrindo muita coisa junto, sabe, do que que funcionava, do que não funcionava. Eu tentava passar / é:: a minha visão, a minha visão teórica, né, que eu tinha na faculda::de, discutir com ela*). Essa associação parece evidenciar a academia como representante de um suposto saber onipotente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Esse saber é para a psicanálise da ordem do inconsciente, ou seja, é um saber que não se sabe, diferentemente da noção de conhecimento que é epistêmico e da ordem do cognitivo, como se fosse possível ser completamente dominado e conquistado. O conhecimento é construído empiricamente, de modo a torná-lo materializável na forma de ideias, conceitos, noções, informações, ou seja, um objeto de saber (TAVARES, 2010, p. 235). Conforme D’AGORD (2002, p. 2), “o saber interroga o conhecimento, mas haverá sempre uma falta, uma hiância entre saber e conhecimento. Não temos acesso à verdade sobre nós mesmos, mas é isso que nos move a produzir”. Portanto, todos nós temos um saber inconsciente que é o saber da experiência adquirido ao longo da vida e mesmo antes através do Outro. Esse saber é que modula a prática de todo o fazer do sujeito. Segundo Neves (2016, p. 5), cada sujeito tem “seu saber próprio que pode ou não funcionar bem no empreendimento de transmitir conhecimento”.

No RD4, ao relatar sobre sua experiência no EDUCONLE, Clara demarca a complexidade de colocar em prática o que se aprende na universidade, evidenciando que ela sente uma relação dicotômica entre teoria e prática. Além disso, assim como nos modos de enunciar de Lucas, o vocábulo *tudo* nos aponta para a reverberação de que a completude, impossível de se alcançar, é, entretanto, o que se almeja. Percebemos haver uma maior valorização do componente teórico como um aspecto fundamental para a formação e, logo depois, para a atuação do professor. Contudo, entendemos que

a atuação do professor de LE é algo que vai além de questões de aplicabilidade de teoria(s), pois ele é capturado por um descontínuo de sistemas significantes que compõem a relação entre teoria e prática e que vão além daquilo que uma formação acadêmica – pautada pela ilusão de que o que é oferecido como teoria sobre o ensino e a aprendizagem de uma LE é assimilado pelo professor de forma integral – muitas vezes oferece (ARAÚJO, 2015, p. 196).

Devido aos atravessamentos discursivos, principalmente em relação às teorias que circulam nos espaços da extensão e da graduação, os professores em formação podem sofrer deslocamentos, culminando na (re)construção de seus fazeres, como expressado discursivamente por Clara (*o projeto me ensinou [...] a reconstruir minha prática*).

No RD5, Ana Silva se compara às colegas de graduação e, em seu imaginário, se sobressai por causa da sua experiência na extensão, local conhecido por possibilitar a prática dos conhecimentos advindos da academia. Percebemos que a partir da memória discursiva que constitui essa monitora egressa, sugere-se a representação de que apenas os projetos de extensão podem fornecer oportunidades de prática que são essenciais para se aprender a lidar com os impasses encontrados nas salas de aulas. Ela se compara às suas colegas que também praticam a docência em outros ambientes de ensino, mas não estariam assim tão preparadas quanto ela. Por isso, consideramos necessário destacar, nas palavras de Pereira (2019), o que interpretamos de seus dizeres:

seja por meio de seus dogmas e saberes sobre o ato de ensinar, seja por meio de sua própria proposta de formação, [ela] espera resolver com as disciplinas pedagógicas [e com a extensão] os dilemas cotidianos de sua prática, as incertezas, as discontinuidades, as subversões. Falta-lhe admitir que, muitas vezes, [ela] agirá sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho serão atingidos (PEREIRA, 2019, p. 338).

Além disso, quando o professor inicia sua docência, ele se dará conta de que há algo que lhe falta, que lhe falha. Para Gasperim, no RD6 a seguir, a extensão também é vista como provedora da prática, ressaltada pela metáfora *celeiro de práticas inovadoras*, pois este espaço é como se fosse um lugar onde os professores são estimulados a (re)criar seus modos de ensinar.

*RD6: Minhas expectativas eram de **aumentar meu conhecimento teórico e prático**. Isso foi definitivamente atingido. [...] Essa educação continuada é uma das mais importantes para professores de línguas estrangeiras no sentido de que ela **realmente consolida teoria e prática** [...] O Educonle é um **celeiro de práticas inovadoras** e da desconstrução da descrença na escola pública e no ensino de língua estrangeira nesse contexto (Gasperim - narrativa escrita - EDUCONLE).*

Observamos, ainda, que o egresso desejou participar do EDUCONLE, a fim de se deparar com e aprender mais sobre a teoria e a prática no contexto de formação inicial. Ressaltamos que há um conjunto de dizeres que acabam constituindo um imaginário de que a extensão oferta esse saber. Além disso, nos anos 90, foi recorrente na área de formação de professores de línguas o discurso de que era necessário reduzir a distância entre teoria e prática (RICHARDS; NUNAN, 1990; WALLACE, 1991; FREEMAN; RICHARDS, 1996; RICHARDS, 1998, dentre tantos outros), reverberando até hoje com recorrentes tentativas de superar essa distância, principalmente por meio dos projetos de extensão voltados para a EC de professores de LE.

O uso do advérbio *realmente* evidencia o quanto o monitor egresso parece ter certeza de que essa relação entre teoria e prática está presente no projeto EDUCONLE. Isso se dá devido aos discursos que perpassaram sua experiência e fizeram parte da sua memória discursiva, pois, no período em que Gasperim foi monitor, os encontros às sextas-feiras eram voltados para discussão de textos teóricos propostos pela coordenação do projeto; esse momento era chamado de *Metodologia de Ensino da Língua Inglesa*. Já aos sábados, os monitores ministravam aulas de LI para os professores. Reforçamos que havia a produção de materiais didáticos autênticos e as aulas eram previamente bem preparadas, sob supervisão da professora-orientadora, e adaptadas socio-culturalmente à realidade dos professores participantes do projeto (JUCÁ *et al.*, 2013). Com isso, “fazia-se necessário, portanto, [esclarecerem] as relações entre aquilo que era estudado e discutido nas aulas de metodologia e aquilo que se propunha fazer nas aulas de língua”

(JUCÁ *et al.*, 2013, p. 246), reforçando a presença da articulação entre teoria e prática nesse contexto de extensão.

Assim como percebemos nas sequências discursivas dos monitores egressos relatos da importância da relação entre teoria e prática, trago em minha memória que durante minha experiência como monitora no projeto PECPLI, eu também percebia essa relação e acreditava ser enriquecedor ter um espaço onde eu poderia ter contato com teorias, além das aulas de graduação (em alguns encontros do projeto eram discutidos textos teóricos), e poder experimentar a prática pedagógica tanto por meio das aulas que eu lecionava quanto pelos relatos de experiências dos professores participantes. Além de perceber como algumas teorias poderiam ser aplicadas em sala de aula, na tentativa de articular esses dois eixos.

Nos espaços de EC para professores e LI, os monitores podem se identificar com traços dos outros que circulam nesse ambiente. Por isso, a seguir, apresentamos alguns processos de identificação dos monitores egressos com os demais membros dos projetos.

3.1.2 Sujeitos em movimento: os múltiplos processos de identificação de monitores egressos

O imaginário do sujeito é constituído por imagens/representações que são manifestadas pela linguagem; por isso, as narrativas orais e escritas e as entrevistas com os monitores egressos indicam essa condição heterogênea, devido aos outros/Outros e à pluralidade de vozes que constituem o sujeito.

A ilusão da identidade de um sujeito é constituída por várias identificações que são múltiplas e se movem, por isso podemos considerá-la dinâmica. Diríamos, a partir das palavras de Sedat (1996, p. 256) que “as identificações são uma lenta hesitação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, ao passo que a identidade é finalmente encontrar um eu que poderia (ilusoriamente) estar livre de qualquer relação de objeto”. Diante disso, percebemos que os monitores de projetos de extensão tiveram a possibilidade de se relacionarem e instaurarem laços sociais com os outros participantes envolvidos no projeto. Alguns monitores egressos do programa Interfaces, por exemplo, construíram laços com as coordenadoras, colaboradores, pós-graduandos, ETAs e professores em serviço. Nessas relações, o sujeito pode estabelecer processos de identificação que incidem na constituição de seu eu, pois a identificação é uma marca do outro em nós. Portanto, por

meio de seus discursos, podemos perceber (trans)formações identitárias pelos laços que se formaram através dessas possíveis identificações. Segundo Riolfi e Alaminos (2007), baseadas nas elaborações de Freud sobre o tema identificação, mediante a mobilidade das identificações, a construção do sujeito e de seu trabalho é sempre constante; esse processo identificatório pode permitir nos reinventarmos.

Nos excertos abaixo, destacamos a identificação de alguns monitores com as coordenadoras dos projetos³⁸, que possivelmente revela uma instância de identificação idealizada:

RD1: *Com X, adquiri uma visão contemporânea sobre o ensino de gramática, que se reflete até os dias de hoje na maneira que leciono; e ainda aprendi a trabalhar sem esmorecer. Seu exemplo como professora e profissional de excelência me norteiam e me inspiram a crescer e melhorar a cada dia* (Cris – narrativa escrita – EDUCONLE).

RD2: *Eu sinto muita confiança nas coisas que ela [a coordenadora] fala, nas coisas que ela faz. Porque:: [...] ela foi professora há muitos anos da escola pública e de vários contextos também. Eu vejo que aquilo não vem de uma pessoa que nunca pisou na sala de aula. / [...] Então, isso me deixa mais confortável, mais confiante nas coisas que ela fala, eu acredito mais* (Fernando – narrativa oral – UNISALE).

No RD1, podemos notar a coordenadora como um eu ideal para a monitora Cris, por ser uma *profissional de excelência* e talvez por fazer parte do corpo docente de uma universidade considerada de renome. Na psicanálise, o termo eu ideal é um nível de identificação desenvolvido por Freud, e reelaborado por Lacan, que faz parte da constituição do sujeito. A instância do eu ideal propicia uma ilusão de completude e maestria, em que se determina um modelo a ser seguido, ou seja, o sujeito instaura uma imagem ideal de si mesmo por meio do Outro.

Além disso, segundo Lacan ([1964] 2008), o sujeito se identifica com o Outro a partir de um traço. Com isso, por intermédio da coordenadora X, parece-nos que se instaurou um traço e este passou a ser uma marca da Cris: o modo de ensinar gramática e

³⁸ Destacamos que ao mencionar identificação de um sujeito X com o sujeito Y, estamos nos referindo ao enlaçamento com o outro por meio de seus traços, ou seja, o sujeito adota traços de B (NASIO, 1997). Portanto, nos distanciamos do esquema de identificação em que A transforma-se em B, como foi primeiramente proposto por Freud. Seguimos a proposição de Lacan, onde B é que produz A. Em nossa análise, ressaltamos a identificação imaginária do sujeito com a imagem do outro e a identificação simbólica, no qual o sujeito do inconsciente está identificado com um traço.

o fato de *trabalhar sem esmorecer*. O vocábulo *esmorecer* nos remete a uma representação de professora como sendo aquela que não pode se afrouxar, se enfraquecer diante das adversidades do contexto escolar, visto que, imaginariamente, um bom professor é aquele que tem coragem para enfrentar problemas e que elabora maneiras de solucioná-los buscando “executar as ações mais convenientes para levar a cabo a ação docente” mobilizando “suas características pessoais, posições enunciativas pessoais” e “traços resultantes de sua formação”(RIOLFI, 2017, p. 273). A psicanalista e educadora Cláudia Riolfi (2007), em seu texto “O que faz um bom professor: um decálogo”, aborda dez pontos que fazem um bom professor, mostrando que ele se refaz a todo o momento, sempre sob a condição de falhar a despeito de seus esforços. Ademais, depreendemos que a identificação da egressa com a coordenadora pode ser considerada vertical, isto é, a coordenadora é vista como uma referência, ocupando o lugar de ideal ou líder (BRITO, 2013).

No RD2, há a identificação do egresso Fernando com traços da coordenadora do projeto UNISALE, por ela acrescentar o saber da experiência de professora de escola pública à sua aprendizagem e ao seu ensino, transmitindo o desejo de ser um bom professor de LI no contexto escolar público e por essa experiência de lecionar se dar em outros contextos além da universidade. Em seus estudos, o linguista aplicado Hilário Bohn (2005, p. 102), ao destacar as vozes importantes para construção da identidade do professor de línguas, aponta que uma dessas vozes é a do professor que compartilha seus saberes ao longo da graduação, ressaltando que isto é não apenas por possuir “saberes historicamente acumulados”, mas por ser um modelo do saber que impulsiona o imaginário do discente. Portanto, percebemos uma transferência intersubjetiva de Fernando com a coordenadora por haver por parte dele uma demanda de saber que ele supõe que a coordenadora sustente (FREUD, 1996 [1912]). Afinal, “por meio da transferência que pode ocorrer em uma relação pedagógica, aquele que demanda o saber e que se encontra seduzido pelo professor e pela possibilidade de que ele detenha a chave de seu ser pode direcionar seu olhar para algo que está para além da imagem” (TAVARES, 2011, p. 157). Além disso, o monitor também se identifica com o significante *escola*, uma vez que “é a partir da identificação a um nome que os sujeitos se emparelham em determinados grupos” (BRITO, 2013, p. 23). Desse modo, essa identificação com a escola conduz a uma modalidade de identificação horizontal, que

ocorre em meio a semelhantes, ou seja, ambos, o egresso e a coordenadora, passaram pela escola pública e valorizam esse lugar.

Ademais, inferimos que parece haver uma desconfiança do egresso Fernando com relação aos dizeres dos professores universitários que não passaram pela experiência de atuar no contexto escolar público; por isso, ele diz *acreditar mais* na professora-coordenadora por compartilharem experiências semelhantes e terem tido pontos de vistas coincidentes a respeito do ensino público. Assim, podemos considerar essas coordenadoras como bússolas para a constituição identitária desses sujeitos egressos, visto que eles buscam, inconscientemente, uma referência identificatória. Segundo Freud ([1921] 2011), o sujeito sofre influência do Outro que apresenta para ele uma significação extraordinária.

Ressoa nos dizeres de Fernando, tanto na narrativa oral quanto na entrevista, pontos referentes à questão racial. O monitor ressalta que na escola particular suas experiências *não são boas* e a relação com os alunos é *uma relação estranha* pelo fato de ele ser preto (*toda vez que eu vou numa escola particular, né, por, por uma questão, que eu já senti que é uma questão racial, as pessoas não me olham bem, não me tratam bem*). Em sua pesquisa de mestrado, Oliveira (2020) ressalta que a branquidão que atravessa o ensino de LI pode afetar a percepção dos alunos quanto à legitimidade da posição ocupada por professores pretos, pois, muitas vezes, o falante prototípico da língua inglesa é um sujeito branco.

Já na escola pública, o monitor Fernando ressalta que essa situação é diferente, visto que ele se sente bem acolhido. Talvez esse sentimento de acolhida seja decorrente do fato de grande parte dos alunos de escola pública também serem pretos (ALBUQUERQUE, 2003; BATISTA, 2008; ALVES, 2017), principalmente nas escolas de periferia e com estrutura precária, contribuindo para que haja identificação tanto do monitor com os alunos quanto dos discentes com o Fernando, como uma via de mão dupla. Segundo o censo escolar de 2020³⁹, os alunos pretos e pardos são maioria nos seguintes níveis de ensino público: pré-escola, anos iniciais, anos finais, ensino médio e EJA (Educação para Jovens e Adultos). Destacamos que na EJA, esses alunos representam 72,0 %, o que nos remete a pensar na questão da evasão escolar. Sabemos,

³⁹<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

no senso comum, que muitos jovens pretos deixam a escola para trabalhar e ajudar no sustento da família.

Na entrevista, Fernando esclarece um pouco mais sobre a incidência do discurso racista que aconteceu com ele na escola particular e que não o agradou, determinando sua futura posição com relação a trabalhar em escolas privadas:

*RD3: É:: porque já aconteceu muita coisa comigo:: / [...] por questão de racismo, é:: **não importa quão bom o meu currículo é, sabe, eu não vou dar aula no numa escola particular** // Assim, / Eu já participei de processo que o meu era melhor, meu currículo era melhor, mas me ofereceram a vaga para monitor e não para professor / aí isso me deixa muito com [inc], me deixa com muita raiva (Fernando - Entrevista - UNISALE).*

Os discursos racistas são comuns em nossa sociedade e impactam a constituição subjetiva de pretas e pretos (MUNANGA, 2009), colocando-os muitas vezes em posições inferiorizadas com base na cor da pele. O racismo é um fenômeno social e acontece em muitas esferas da educação. O monitor egresso, por exemplo, resalta seu sentimento de raiva com relação à posição inferior que lhe foi atribuída no processo seletivo, mesmo ele percebendo possuir o melhor currículo para o cargo. De acordo com Jones (2016), os professores pretos são regularmente considerados como inexperientes em relação aos seus pares brancos. Além disso, na pesquisa de Nascimento (2019) sobre racismo no ensino de língua inglesa no Brasil, resalta que o número de professores pretos de LI ainda é muito baixo, ficando a cargo de pessoas brancas advindas, muitas vezes, da classe média. A questão de raça é forte nos dizeres de Fernando e talvez a identificação dele com traços da coordenadora também ocorra devido ela ser preta e ser professora adjunta de uma universidade renomada, algo que ele parece almejar, já que se dedica à continuidade de seus estudos (atualmente, ele está no seu segundo ano do doutorado).

Em nossa pesquisa, outros tipos de identificação se destacaram, como a identificação dos monitores egressos com traços dos colaboradores dos projetos (RD4), dos professores participantes (RD5 e RD6) e dos ETAs (RD7 e RD8). Nos recortes abaixo, trazemos alguns exemplos:

RD4: As oficinas teatrais trazidas pelo X me fizeram ressignificar o olhar para o Ensino do Inglês, principalmente na Rede Pública, já que as possibilidades e autonomia para o planejamento de

aulas são características marcantes (Orfeu Hermógenes - narrativa escrita a respeito de um colaborador⁴⁰- ConCol).

*RD5: Alguns alunos me marcaram, como, por exemplo, a A. A era mais velha do que eu (assim como os demais alunos), era mãe, professora pública, dona de casa e aluna do EDUCONLE. A se sentia angustiada pela falta de proficiência na língua e me contratou para aulas particulares extras. **Confesso que eu também não estava muito satisfeita com a minha proficiência, mas como diz o ditado 'em terra de cego quem tem um olho é rei'**. Nesse caso, **minha visão era, na opinião de A, 20/20**. A me ensinou que a construção do conhecimento é um processo contínuo e sem fim e me inspirou a querer buscar sempre mais (Clara - narrativa a respeito de uma professora participante - EDUCONLE).*

*RD6: [...] a gente **trocava muita figurinha** / até porque **ela também era uma professora:: que, bem dizer, tinha praticamente acabado de sair do banco da faculdade.**/ Ela tinha um ano, um ano e meio de:: exercendo a profissão. / Então a gente:: **ia descobrindo muita coisa junto, sabe, do que que funcionava, do que não funcionava.** [...] Então a gente **ainda estava numa fase de:: experimentação, de muita experimentação, de ver como era a relação, a reação dos alunos com aquilo que a gente::/ aplicava para eles, o que que dava certo, o que que não dava, o que eles gostavam, o que que não.**/ Então sempre antes das, das aulas e às vezes depois, **a gente passava mais de uma hora batendo pa::po, é:: sobre as coisas que a gente deveria aplicar, até sobre coisas pessoais também, que ela compartilhava comigo no âmbito da vida dela.** (Lucas - entrevista a respeito da professora participante - UNISALE).*

*RD7: P: Você colocou na sua narrativa que, no início, você se sentiu um pouco envergonhada com os ETAs, por quê?
Com os ETAs né, / ah porque:: é:: com a B nem tanto, porque primeiro porque **ela era uma mulher, segundo que era mulher negra, então eu acho que eu me senti mais próxima dela, era Latina também, então tinha menos impedimento, mas o C e D, eles eram aquele americano Hollywoodiano, né / Tipo assim, ele era alto, ele é branco, // né, tipo assim, / eu fiquei, ai meu Deus o estrangeiro é muito melhor do que eu em algum sentido, e eu lembro que na época, embora eu tivesse/ eu tivesse um nível bom de proficiência, eu não tinha muita:: / oportunidade de***

⁴⁰ Como trazemos do RD4 ao RD8 referências diferentes, ora a respeito dos coordenadores ora dos ETA, por exemplo, achamos melhor pontuar o foco dado em cada sequência discursiva a fim de esclarecer mais para o leitor.

desenvolver a fala né, então eu acho que eu ficava acanhada por causa disso, / ah eles devem estar julgando o meu sotaque, ah eu devo ter falado alguma coisa muito besta pra eles (Ana Silva - entrevista a respeito dos ETAs - ConCol).

RD8: [...] eu, no meu primeiro ano de faculdade, eu tava já no EDUCONLE e no ConCol, para mim foi **MUITO LEGAL** de acompanhar, de tá com um estrangeiro ali e né e:: **TRAZENDO sempre novidades**, livros novos eu lembro que o E, eu tinha mais contato com o E do que com a F, o E assim, trazendo, ele trouxe livros **SUPER NOVOS**, sabe, com **atividades novas**, então:: **isso era muito legal**, era uma das coisas que eu mais gostei e que dá para levar também, né / pra **ensinar outro idioma também como português** (Rita – entrevista a respeito dos ETAs - ConCol).

Os colaboradores do programa Interfaces geralmente são pós-graduandos e/ou professores de outras instituições que ajudam e contribuem nos encontros dos projetos de extensão do programa Interfaces. No RD4, percebemos que o que levou Orfeu Hermógenes a se identificar com o colaborador X foi o fato de ele desenvolver atividades relacionadas ao teatro, o que culminou no reavivamento de experiências passadas e no interesse em trabalhar com esse tema na sala de aula, ou seja, fazer como o X faz. Além disso, depreendemos sua representação de escola pública como aquela que dá mais espaço para o professor se aventurar e criar, diferentemente do contexto de ensino privado, uma vez que em representações do ensino privado há um receio em possibilitar novas perspectivas metodológicas de ensino e aprendizagem (NEGREIROS, 2005). As escolas particulares estão mais voltadas para as demandas do mercado, regidas por princípios neoliberais, como o discurso capitalista-empresarial, que “[...] tem como foco a manutenção do aluno na escola e o lucro a ser obtido, e não mais a formação de professores e alunos” (CAVALLARI; SANTOS, 2015, p. 80). Nesse contexto, a educação começou a ser vista como um negócio, no qual o aluno é o cliente e a escola busca satisfazê-lo, visto que “a sobrevivência da instituição de ensino de caráter privado depende da manutenção do aluno-cliente e, assim, o funcionamento de uma política do afeto, de modo a não desmotivar os aprendizes, é crucial nesse contexto” (AMARANTE, 2002, p. 84).

Essa identificação com o colaborador contribuiu para sua constituição como professor, visto que ele mostra interesse em ressignificar sua prática docente, incluindo o teatro em suas aulas: [...] *fiquei surpreso com as oficinas teatrais do X, pois pude observar uma nova possibilidade em relação aos processos criativos dentro de uma sala de aula*

de Inglês e no próprio projeto Concol. [...] reativaram em mim uma necessidade de trabalhar com o teatro. E o uso pedagógico da Linguagem do Teatro é algo que eu nunca antes havia pensado (Orfeu Hermógenes - entrevista - ConCol). Portanto, há algo do monitor egresso que é do outro. Acentuamos que identificar com o outro não significa imitar, mas a identificação “pressupõe sempre a atuação do desejo (re-‘petição’); a identificação é sempre criativa enquanto a reprodução é apenas imitação: esta não envolve o sujeito, não o prende na malha da significação, da criatividade, da singularidade” (CORACINI, 2003, p. 159).

Consoante Nasio (1997, p. 117), inconscientemente, “o eu só se identifica seletivamente com as imagens em que se reconhece [...] com imagens pregnantes que, de perto ou de longe, evocam apaixonadamente a figura humana do outro, seu semelhante”. Logo, no RD5, notamos uma possível identificação de Clara com traços de uma das professoras em formação continuada e participante do EDUCONLE bem como sua percepção de que essa mesma professora se identificava com traços seus. Ambas se consideram em formação e detêm o desejo de aprimorar a língua inglesa. Entretanto, podemos dizer que a identificação da professora com Clara é tida como vertical, em razão de a monitora entender que é vista como um modelo a ser seguido, por causa do seu nível de inglês considerado superior pela outra. Clara se surpreende com esse suposto lugar, visto que ela ainda estava em formação inicial e sentia que precisava melhorar sua competência linguística. Por isso, por meio do significante *confesso*, ela declara sua própria necessidade de melhor aprender a LI. Além disso, Clara destaca os outros papéis, as outras identidades da professora A: *mãe, professora pública, dona de casa*, que, segundo Rollemberg (2003), são traços que também constituem o professor e no seu discurso vai refletir essa condição multifacetada sob a qual Clara se aliena libidinalmente⁴¹ obtendo o efeito de *construção do conhecimento como um processo contínuo e sem fim e de inspiração a querer buscar sempre mais*.

Também percebemos por meio deste recorte discursivo que o saber inconsciente é o motor das relações entre ela, que foi monitora no programa EDUCONLE em 2003 e 2004, e os professores-alunos participantes do projeto. Desse modo, Clara é vista como possuidora de um saber que esta professora não possui, o saber falar a língua inglesa. O

⁴¹ Conforme Nasio (1997, p. 117), no processo de identificação imaginária, o eu se identifica com a parte sexual do outro, essa libido que não se sabe qual é, no qual a identificação “[...] é mais do que uma sequência de imagens sucessivas, é fundamentalmente a fusão do eu com a parte furada da imagem do semelhante”.

que importa é o saber de tudo, o universal; já que Clara está inserida na universidade, ela supostamente sabe a língua, a metodologia e a teoria, ou seja, o “tudo” que os outros participantes não sabem e estão ali para aprender.

Então, mesmo Clara sendo estudante da graduação, os professores-alunos veem o saber dela como válido. Quando Clara narra: *confesso que eu também não estava muito satisfeita com a minha proficiência, mas como diz o ditado ‘em terra de cego quem tem um olho é rei’*. Nesse caso, *minha visão era, na opinião de X, 20/20* (narrativa escrita), interpreto, por meio da expressão popular ‘em terra de cego quem tem um olho é rei’, que mesmo ela estando em formação, o inglês falado por ela se destaca diante dos outros falantes, possibilitando-a ter um nível de proficiência superior à deles. O que pode ser confirmado por meio do termo técnico “visão 20/20”, representando que a competência linguística dela na língua alvo era vista como ideal (ou seja, Clara não era cega, ela tinha ao menos um olho já considerado por Aline como perfeito, como se ela fosse uma professora já formada). Segundo a participante, esse termo é usado por especialistas para definir quem tem uma acuidade visual perfeita. Logo, o que sustenta esse discurso é a suposição de um saber uno, totalizante.

A identificação possibilita que o sujeito construa uma representação de si mesmo, proveniente do campo do Outro por meio de um laço. Desse modo, no RD 6, retirado da entrevista com Lucas, inferimos que o laço identificatório instaurado entre o monitor egresso do UNISALE e uma das professoras participantes, é devido a ambos terem pouca experiência em sala de aula ([...] *ela também era uma professora:: que, bem dizer, tinha praticamente acabado de sair do banco da faculdade - entrevista. / A professora com quem eu trabalhava, também ela tinha pouco tempo de:: de:: docência - narrativa oral*). Assim, ambos buscaram maneiras para lidar com os desafios do ensino. Por isso, essa parece ser uma forma de identificação que Freud ([1921] 1976) considera ocorrer a partir de uma qualidade compartilhada, na qual há uma identificação ao desejo do Outro, que seria conseguir ensinar a LI na escola pública. “A identificação com o desejo ocorre porque as duas pessoas têm um elemento em comum, que Freud localiza na natureza do laço com o líder” (LIMA, 2011, s/p). Essa identificação entre Lucas e a professora viabiliza uma transferência de trabalho⁴², que pode ser apreendida no recorte discursivo

⁴² Termo criado por Lacan ([1964] 2003) ao abordar sobre a transmissão de conhecimentos na universidade. A transferência de trabalho é uma via para se produzir conhecimento. Desse modo, segundo Loures (2014,

pelo uso da metáfora: *trocava muita figurinha*, nos remetendo ao fato de trocar informações e travar relações amistosas. Além disso, notamos a transferência de trabalho pelo fato deles buscarem juntos conhecimentos, ideias sobre o fazer docente: *a gente:: ia descobrindo muita coisa junto; a gente passava mais de uma hora batendo pa::po, é:: sobre as coisas que a gente deveria aplicar*. Assim, a colaboração é um tema que aparece fortemente no discurso de Lucas, visto que, nesses espaços da EC, na ordem da identificação tanto imaginária quanto simbólica, o trabalho colaborativo contribui para o engajamento de sujeitos com experiências diferentes para a construção de conhecimento.

Tanto no RD7 quanto no RD8, notamos a identificação das monitoras egressas, Ana Silva e Rita, com os ETAs. Conforme mencionamos no capítulo metodológico, os ETAs são intercambistas estadunidenses do programa Fulbright que participam do programa Interfaces lecionando língua inglesa para os professores em serviço. Com isso, os monitores têm contato direto com eles, seja para participar do planejamento das aulas e/ou da organização do local para as atividades. Podemos observar que Ana Silva se identifica com a ETA B, principalmente pelo fato de ela ser *mulher, negra e latina*, o que lhe permite falar a língua inglesa com mais desinibição. Essa identificação pode ser considerada horizontal, por ocorrer em meio a um grupo de semelhantes (BRITO, 2013), neste caso a monitora egressa também se considera pertencente ao grupo de mulheres e latinas. No RD7, também percebemos a representação do estadunidense como sendo aquele típico dos filmes de Hollywood: branco, dos olhos claros, cabelos lisos, que revela um ideal de beleza de uma classe dominante. Da forma como Ana Silva enuncia, ela possivelmente faz uma construção estereotipada e idealizada do sujeito norte-americano que gera em si constrangimento ao tentar falar inglês com os outros dois ETAs.

Continuando a nossa explanação, retomando a representação de que o outro nos constitui e constitui nosso discurso, Coracini (2003, p. 59) aponta que as representações que construímos do estrangeiro “atravessam, de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional”. Desse modo, ao abordar as representações do outro-estrangeiro presentes em matérias jornalísticas, a autora destaca a representação de que os estrangeiros são superiores aos brasileiros, assim como no imaginário de Ana Silva: *o estrangeiro é muito melhor do que eu em algum sentido*. Essa comparação

p. 81), “transferência de trabalho pode ser instaurada a partir da transferência, da causalidade/implicação do sujeito e da identificação com o grupo que se reúne para estudar um tema, mesmo na universidade”.

também nos remete à representação imaginária de que o que é estrangeiro é melhor, favorecendo o apagamento da monitora egressa como possuidora dos mesmos atributos. É curioso que por meio da expressão *em algum sentido*, podemos depreender que Ana Silva não se mostra especificamente inferior aos estrangeiros em relação apenas a sua proficiência em LI, mas em qualquer outro momento, que nem ela mesma consegue identificar. Por mais que a monitora egressa use o termo *estrangeiro*, que nos remete ao sujeito proveniente de outra nação, esse estrangeiro se refere exclusivamente ao sujeito norte-americano, que “nos constitui por sua superioridade econômica, espírito prático, ligado à globalização e ao sucesso tecnológico, marca registrada da modernidade” (CORACINI, 2003, p. 76).

Ana Silva, assim como muitos outros sujeitos brasileiros, é atravessada pelo mito do estrangeiro, do falante nativo que reforça a representação de que o que vem de fora é sempre melhor. O outro produz efeitos na identidade do sujeito e esse outro, “enquanto tratado como estrangeiro, externo, pode lhe ser, imaginariamente, repulsivo ou atraente” (ANDRADE, 2008, p. 249). Como professores de línguas, podemos notar que a vergonha em falar uma outra língua é bastante frequente nos processos de aprendizagem de LE e nesta sequência enunciativa, percebemos a representação de que para ser fluente em um outro idioma, o sujeito não pode ter o sotaque da sua língua materna, além de que para ser “fluente” numa língua, é necessário estar imerso nela. No imaginário da monitora egressa, o outro é visto como aquele que julgará o seu modo de falar a LI, especialmente por acreditar que ela deve ter *falado alguma coisa muito besta pra eles*. O adjetivo *besta* é pejorativo e é usado popularmente para se referir a algo considerado desprovido de inteligência ou de relevância. Assim, Ana Silva reanima o imaginário, hoje largamente criticado sobre o falante nativo do inglês, como aquele que corresponde ao modelo da perfeição (RAJAGOPALAN, 2003; ANDRADE, 2011).

O eu se constitui e se diferencia por meio de várias identificações (FREUD [1921] 1976), em que um aspecto do outro é assimilado e se transforma segundo o modelo de tal sujeito. No RD8, assim como Ana Silva, a monitora Rita também se identifica com traços dos ETAs; o que ela vislumbra é a questão da novidade trazida pelo ETA E: *livros novos; livros super novos; atividades novas*, tanto para o ensino da LI quanto da língua portuguesa. Esse deslumbramento pelo ETA e seu modo de ensinar é percebido por meio dos advérbios de intensidade: *muito, super, mais*; também pelo uso do adjetivo *legal* e pelo modo de enunciar, em que o volume da voz é intensificado. O novo, a novidade não

está apenas no que o estrangeiro traz, mas também no fato de poder interagir com esse estrangeiro que vem de um país de primeiro mundo, no qual se destaca seu domínio tecnológico. Então, no imaginário da monitora, ela terá acesso a insumos diferentes para o ensino/aprendizagem da LI, o que talvez não fosse possível se ela não tivesse esse contato com o estrangeiro. Desse modo, percebemos a falta constitutiva do sujeito, que busca a completude e o todo saber no que o outro lhe apresenta como tal.

Neste recorte discursivo também podemos observar um sentimento de satisfação por participar dos projetos de extensão, por meio do advérbio de tempo *já*, quando é destacada a atuação da monitora nesses espaços, mesmo ela estando no início de sua formação docente. Então, podemos dizer que essas experiências de extensão ajudarão a monitora egressa a se constituir enquanto sujeito e serão de importância para a sua inscrição num contexto sócio-histórico-ideológico.

Assim, é por meio dos processos de identificação e pela alteridade que somos constituídos como sujeitos da linguagem. Por isso, a constituição identitária é heterogênea devido às várias identificações estabelecidas no decorrer da vida (TAVARES, 2011). Além do mais, as “identificações imaginárias apontam para aquilo que o sujeito-professor de línguas [no nosso caso o monitor egresso] anseia ser, ou melhor, para os traços que deve⁴³ incorporar para ser representado como completo ou ideal” (CAVALLARI, 2011, p. 128). Nesta pesquisa, as identificações de alguns monitores egressos com traços dos coordenadores, colaboradores, ETAs e com os discursos que constituem sua formação delineiam a constituição identitária desses futuros professores de LE. Portanto, podemos conferir como a constituição dos monitores egressos se mescla com traços de vários outros com os quais eles se identificaram.

3.1.3 Que professor é esse que não sabe falar inglês: o estranhamento

Várias pesquisas científicas (COELHO, 2005; SOUZA; LEITE, 2011; LEFFA, 2011; PAIVA, 2011; GIAROLA, 2016) e alguns documentos oficiais, como o CBC (Currículo Básico Comum), apontam os desafios do ensino de inglês no Brasil: a falta de formação e competência linguística e pedagógica dos professores de LI de escola básica;

⁴³ Grifos da autora.

a falta de propostas curriculares que garantam o desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados; o desinteresse dos alunos; dentre outros.

Praticamente todos os anos, a mídia publica alguma reportagem enfatizando a falta de formação dos professores de LI no Brasil. Por exemplo, em 2015, a *Revista Educação* publicou a matéria *Por que o ensino de inglês não decola no Brasil?*⁴⁴, a qual destacava a desvalorização do inglês em escola pública, a falta de internacionalização da educação e a falta de proficiência linguística dos alunos. Acredita-se, de acordo com a matéria, que isso era consequência da carência de obrigatoriedade dessa LE nas escolas públicas, visto que nessa época a Lei de Diretrizes e Bases possibilitava o ensino do espanhol nas escolas; a LI era ensinada apenas a partir do ensino fundamental II; faltavam recursos didáticos nas escolas, avaliações para testar o nível de inglês dos aprendizes, uma padronização no ensino da LI (o que dá margem para se pensar na adoção da BNCC) e apoio aos professores em sala de aula e à formação dos mesmos.

Já em 2018, o site *O Sul* publicou que *O MEC estima que cerca de 85% dos professores que dão aulas de inglês para os alunos de escolas públicas não dominam o idioma*⁴⁵. De acordo com esta manchete, a escassez da proficiência linguística dos professores de LI está atrelada à deficiência nos cursos de graduação e à falta de oportunidades para se praticar a língua alvo. O jornal também menciona a BNCC como uma possibilitadora de melhoria para o ensino do inglês, pois acredita-se que “a formação das universidades, em geral, prioriza uma abordagem que se distancia, sobretudo, dos novos objetivos traçados pela Base do ensino fundamental” (O SUL, 2018).

No ano de 2019, o site *R7* divulgou a matéria intitulada *Pesquisa aponta que maioria dos professores não domina o inglês*⁴⁶, informando que o ensino de inglês ainda é voltado para a gramática e não para a prática social e que a competência linguística do professor é precária, sendo a formação continuada uma estratégia para alterar esse cenário. Em 2020, o site *Correio Braziliense* postou a matéria *Observatório reúne dados sobre ensino de inglês no Brasil*⁴⁷, a qual menciona que 55% dos professores de LI não

⁴⁴ Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/11/04/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>. Acesso em: 28/09/2021.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.osul.com.br/o-mec-estima-que-cerca-de-85-dos-professores-que-dao-aulas-de-ingles-para-alunos-de-escolas-publicas-nao-dominam-o-idioma/>. Acesso em: 28/09/2021.

⁴⁶ Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/pesquisa-aponta-que-maioria-dos-professores-nao-domina-o-ingles-25112019>. Acesso em: 28/09/2021.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/cultura/2020/12/4892614-observatorio-reune-dados-sobre-ensino-de-ingles-no-brasil.html>. Acesso em: 28/09/2021.

possuem formação específica para lecionar essa disciplina e que a partir do referido ano a oferta de inglês passa a ser obrigatória para os alunos do 6º ano do ensino fundamental. Com isso, criaram o programa *Skills for prosperity*, voltado para a formação de professores e produções de materiais didáticos, buscando “democratizar o acesso a um ensino de inglês de qualidade nas escolas públicas” (CORREIO BRAZILIENSE, 2020).

Em 2021, o jornal *Folha de São Paulo* divulgou que *Mais de 70% dos alunos brasileiros têm aula de inglês com professor sem formação adequada*⁴⁸, ou seja, a maioria desses docentes apenas têm licenciatura ou bacharelado em Letras, sem aprofundamento em uma LE. Além disso, foram destacadas a sobrecarga dos professores e a falta de avaliações para medir a qualidade do ensino de LI. Portanto, presumimos que o discurso produzido pela mídia reverbera na memória discursiva e nas falas de professores e alunos. Por isso, “devemos estar alertas para a homogeneização dos sentidos imposta pela mídia” (CARMAGNANI, 2003, p. 315).

Ao buscarmos compreender o que há de comum em todas essas publicações, percebemos que os dados divulgados por elas são baseados apenas nas pesquisas desenvolvidas pelo *British Council* – que é uma organização internacional do Reino Unido voltada à educação e à cultura. Mas, por que não mencionar as pesquisas realizadas pelas universidades brasileiras? No Brasil, há vários estudos no campo da LA que discutem esses desafios da formação docente, conforme mencionamos no início desta seção. Aliás, também existem pesquisas que mostram que é possível ensinar e aprender inglês na escola pública, embora esses dados nunca sejam compartilhados pela mídia, como o estudo de Arruda (2014) que descreve experiências bem-sucedidas de aprendizagem de inglês, no contexto da escola regular, a fim de compreender como elas se explicam, já que há o paradigma da ineficiência do ensino de LI na escola.

A dissertação de Coelho (2005), “*É possível aprender inglês na escola ?*” *crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*, por exemplo, aborda a maioria das questões reportadas em sites jornalísticos, possibilitando “entender um pouco mais as abordagens dos professores e os comportamentos dos alunos, por que os professores ensinam como ensinam e por que os alunos reagem daquelas maneiras nas aulas” (COELHO, 2005, p. 123).

⁴⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/mais-de-70-dos-alunos-brasileiros-tem-aula-de-ingles-com-professor-sem-formacao-adequada.shtml>. Acesso em: 28/09/2021.

É importante destacarmos também que, em todos os jornais mencionados até aqui, a nova BNCC foi apontada, visto que ela reforça a necessidade de ensinar e aprender inglês nas escolas regulares e é posta como algo positivo que irá revigorar os desafios da formação dos professores de LI. Acreditamos que uma das saídas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de LI no Brasil é por meio de espaços voltados para a EC dos professores de inglês, pois nesses locais são oferecidas “oportunidades para os professores (re)significarem suas práticas e compreender que o processo de formação é contínuo e que as ‘mudanças’ tão desejadas não são tão simples como se poderia pensar” (SÓL, 2014, p. 55). Ademais, as pesquisas de Loures (2014); Sól, 2014; Almeida (2016); Zolnier (2011) e Coelho (2011), a título de exemplo, apontam os efeitos profícuos da EC na formação desses profissionais.

Após essas considerações, trazemos alguns recortes discursivos que revelam a surpresa, o estranhamento dos monitores egressos ao perceberem a limitação da competência linguística em LI da maioria dos professores em serviço, participantes do programa Interfaces.

*RD15: [...] a formação de vários professores ela é de certa forma comprometida, formação como professor de inglês, por que a a universidade ou as faculdades de onde alguns vem // divide a carga horária em português e inglês, o que de certa forma acaba prejudicando o inglês, por que o aluno, quando o professor é aluno na universidade, ele passa, ele tem menos disposição à língua inglesa, [...] eu via a:: que algum deles com mais tempo de docência do que eu de, na na universidade ou de de ou eu dando aula mesmo, quer dizer, o tempo de docência deles eram superior ao meu, tinham mais experiência, tanto **algum deles tinha uma deficiência no que se refere ao , à proficiência linguística, né?! /** ou talvez na forma como:: // na própria prática docente mesmo, por que:: alguns deles vieram de, de faculdades, universidades que a:: onde o diploma era duplo, né?! / assim português, inglês (Marcos Rodrigues - narrativa oral - EDUCONLE).*

RD16: Quando comecei minha atuação, por saber que aqueles professores que participariam do projeto já trabalhavam na escola regular, eu esperava que eles teriam fluência boa ou razoável em língua inglesa e teriam um bom conhecimento sobre métodos de ensino de línguas estrangeiras. [...] Fiquei surpresa quando, ao conhecê-los, vi que muitos não tinha proficiência avançada em inglês e tinham muito a aprender sobre o ensino-aprendizagem de inglês. Nem sempre também eles tinham todos os recursos em sala de aula ou tempo para preparar aulas para

tantas turmas, com tantos alunos. Acho que eu esperava encontrar professores iguais aos que eu idealizava, fluentes, grandes conhecedores de metodologias de ensino e variados em suas abordagens na tentativa de fazer aulas mais comunicativas e relevantes. Entretanto, a experiência desses professores me mostrou uma realidade diferente e mais dura do que minhas idealizações. No entanto, mesmo nessas condições, onde era perceptível que a vida profissional dos professores não era fácil, eles eram tão motivados e interessados em crescer que eu ficava motivada também, apesar de que, às vezes, o pessimismo e reclamações sobre as dificuldades dos professores eram recorrentes (Sara - narrativa escrita - EDUCONLE).

*RD17: No começo, até algumas coisas/ como por exemplo, o nível (inc.) de proficiência dos professores // **foi um impacto**, assim/ é:: / que eu tive é:: no começo, e que também diz respeito um pouco da realidade das escolas, né?! / **mas foi mudando um pouco a perspectiva durante o tempo que eu tava lá**// Passou, acho que passou de ser uma coisa / que:: / **uma coisa assustadora/ para ser uma coisa de/ é desse jeito!** // **é uma só, uma realidade, né?! Mesmo** // **Mas também, eu acho que foi uma coisa assim/ assustadora no sentido que, meu Deus, será que/ eu vou querer ser professor mesmo?** / assim, sei que foi só um **estranhamento** (João - entrevista - ConCol).*

No RD15, depreendemos a representação de que a licenciatura dupla é falha; Marcos Rodrigues acredita que ela não oferece uma boa formação docente, principalmente para os futuros professores de LE, visto que o graduando precisa dividir seus estudos em duas áreas distintas. Geralmente, acredita-se que a formação do professor de LE fica prejudicada, pois as matrizes curriculares da maioria dos cursos de Letras costumam privilegiar os conteúdos relacionados à língua portuguesa (PAIVA, 2004; 2005; QUADROS-ZAMBONI, 2015; DUARTE; OLIVEIRA, 2018). Eu, por exemplo, tive uma formação dupla (português-inglês) e voltei meus estudos para a LI, por isso, não me sinto segura e preparada para ensinar português e evito trabalhar lecionando a minha própria língua materna. Entretanto, muitos professores nessa mesma situação ou com foco na língua portuguesa acabam dando aulas da disciplina em que eles não tenham tanto domínio, por exemplo, para ter um ganho salarial maior. Portanto, a dupla habilitação carece de reflexões formadoras e linguísticas para que possamos repensar a educação de professores para o ensino de duas línguas distintas (DUARTE; OLIVEIRA, 2018).

Atualmente, percebemos um aumento na procura de cursos de Letras que oferecem dupla habilitação, visto que a maioria dos concursos públicos de institutos

federais (IFES), que oferecem vagas para professores de LI, requisitam a licenciatura dupla. Pressupomos que isso seja uma das consequências da visão neoliberalista, em que o professor terá mais de uma função; ele será professor de duas línguas, reduzindo a necessidade de contratações de docentes pelas instituições e contribuindo para a redução de gastos pelos cofres públicos. Assim, o neoliberalismo, “para se tornar o mais importante referencial teórico da sociedade capitalista, busca investir nas reformas econômicas, políticas, sociais e jurídicas, para que a sociedade seja estruturada dentro dos seus princípios, tornando, assim, a ideologia dominante” (BUENO; ALMEIDA, 2015, p. 131).

Por meio da expressão *de certa forma*, utilizada pelo monitor egresso, percebemos uma modalização em seu discurso sobre a formação dupla, possibilitando outras interpretações. Além disso, constatamos uma manifestação do inconsciente através de um lapso, que é o ato de colocar uma palavra no lugar de outra que se pretendia dizer. Segundo Sigmund Freud, os lapsos possuem uma significância oculta, por isso, no enunciado *ele tem menos disposição à língua inglesa*, a palavra *disposição* pode ter sido usada no lugar de *exposição*. Revelando que no imaginário de Marcos Rodrigues, o professor no papel de aluno não estaria disposto a praticar, lidar com a LI, talvez por isso a *deficiência* na sua competência linguística.

Na narrativa escrita de Sara (RD16), percebemos a representação do professor de LI como aquele que sempre tem grande domínio não só linguístico, mas também da prática de ensino. Acreditamos que essa representação seja atravessada pelo discurso científico da LA, no qual “especialistas em LA representam o professor como aquele que possui grande desempenho na LE e que dispõe de vasto conhecimento da LE pra utilizar em qualquer situação” (SÓL, 2015, p. 143). Sara parece ter a ilusão de que o professor em serviço é “completo”, devido ao seu tempo de experiência docente. Entretanto, sabemos que todo sujeito é incompleto e que o professor está sempre em constante devir em busca de mais fluência na LI (SÓL, 2014). Por isso, os educadores sempre terão *muito a aprender sobre o ensino-aprendizagem de inglês*. Nesse RD, também foi possível localizar um ressoar de teoria que atravessa o discurso da monitora egressa, ao narrar que esperava que os professores tentassem *fazer aulas mais comunicativas*, ou seja, a abordagem comunicativa parece fazer parte da sua constituição, via memória discursiva, uma vez que essa abordagem ainda reverbera, na maioria das vezes, como a ideal no processo contemporâneo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Na entrevista com Sara, parece que ela tem receio de dizer o que realmente pensa sobre os professores participantes, ao não completar a sua frase e buscar reformular o seu enunciado, de modo hesitante, *Eu, né, fiquei meio:: / eu esperava, né, encontrar professores bem experientes, né*, talvez acreditando que poderia ser uma crítica que não agradaria à pesquisadora ou, sobretudo, a alguns leitores desta tese. Além disso, nesse pequeno trecho discursivo, ela usa três vezes o marcador conversacional *né*, que convoca o apoio do interlocutor para a sua fala, talvez numa tentativa de confirmar suas argumentações. Tanto na narrativa quanto na entrevista é evidenciado o duplo espanto de Sara ao se deparar com professores que lecionam há bastante tempo, mas que ainda precisam aperfeiçoar sua proficiência linguística e seu modo de ensinar a LI. Demonstra ainda espanto com o esforço e a motivação desses professores em serviço ao buscarem saídas para esses desafios, por meio de sua participação em projetos de EC. Porém, cabe apontar a dupla face do seu espanto, quando por meio de marcadores adversativos como, *no entanto* e *apesar de*, a narradora vacila entre o que de fato acredita e o que deseja se fazer e fazer o outro acreditar. Diz-se motivada pela motivação e interesse dos professores enquanto desvela seu desconforto com suas reclamações. Então, podemos dizer que essa experiência da monitoria contribuiu para que Sara se deparasse com uma realidade que ela desconhecia, que lhe causaram desconfortos, mas que, talvez, ela só fosse conhecer após formada e/ou quando estivesse atuando na sala de aula da escola básica.

Assim como Sara, a participante Rita também se surpreende ao perceber que professores em serviço não falavam LI conforme ela esperava: *eu via que acontecia no, no EDUCONLE e no ConCol que é que:: foi muita surpresa assim de encontrar professor de rede pública, já são formados, tem 30 anos de carreira de professor e não fala inGLÊS* (Rita - entrevista - ConCol), visto que, no imaginário dela, o professor de LI ideal deve ser fluente. E pelo olhar de muitos pesquisadores, “o professor não pode ser considerado fluente se apresenta uma gramática ruim ou se não possui um vocabulário extenso e variado” (SILVA, 2008, p. 383). Provavelmente, se os professores de LE não apresentassem falhas deixadas pela formação iniciada na universidade, principalmente referente à fluência na língua-alvo ou na prática docente, eles não estariam participando de projetos de EC.

No RD17, por meio das pausas e alongamento de vogais, João parece tentar modalizar sua fala ao enunciar sobre o nível de proficiência dos professores participantes

do ConCol. Ele utiliza vários significantes que exprimem o seu susto, tais como, *impacto*, *coisa assustadora* e *estranhamento*, provavelmente por ele considerar a fluência dos professores muito abaixo do desejável para quem “deveria” dominar o idioma para lecioná-lo. Ressaltamos que a experiência de João na extensão aconteceu muito no início de sua graduação, quando ainda tinha pouca experiência acadêmica e certamente, estaria idealizando a formação inicial que esperava obter bem como a formação em serviço. Sua surpresa é desvelada no questionamento sobre vir a ser professor e na constatação de que essa era *a realidade*. Segundo Freud ([1919] 2019, p. 249), “algo novo torna-se facilmente assustador e inquietante”, portanto, o que é estranho está relacionado com o que é assustador, que provoca medo. O ensaio *O inquietante (Das Unheimliche)*, de Freud (1919), ensina que o sujeito frente a algo que parece estranho, enigmático, reagirá com medo. Por isso, João indaga sobre seu desejo de ser professor; havia o medo, algo assustador ao se deparar com a realidade dos professores em serviço. O receio do monitor pode ser observado pela interjeição *meu Deus*, que indica espanto, surpresa ou medo. Além disso, o fato de anteriormente João desconhecer as necessidades do professor de LI, isso não intervinha, não influenciava na sua formação ou no desejo de ser professor. O monitor Orfeu Hermógenes compartilha do mesmo estranhamento de João, que é *perceber que muitas vezes um professor Licenciado em Língua Espanhola, por exemplo, acaba lecionando Língua Inglesa [é] um pouco assustador* (Orfeu - narrativa - ConCol).

Desse modo, concordamos com Freud (1919) ao mencionar o filósofo alemão Friedrich Schelling, que definia o estranho (*Unheimlich*) como “tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu” (FREUD, [1919] 2019, p. 254). Isso porque, na maioria das vezes, os desafios do professor, como sua limitada fluência em LI, não são revelados; eles causam estranhamento quando isso acontece, pois “o que foi recalçado, deveria permanecer para sempre esquecido e não retornar para assombrar o eu” (CAMARGO; FERREIRA, 2020, p. 83).

A partir da fala do monitor João, ao mencionar que *foi mudando um pouco a perspectiva durante o tempo que eu tava lá*, podemos dizer que a sua experiência da monitoria pode contribuir para ressignificar, ao menos um pouco, as representações e práticas pedagógicas, além de ajudar a reconhecer os desafios educacionais e se questionar sobre ser professor⁴⁹. Já que

⁴⁹ Atualmente, João é professor de LI em um instituto livre de línguas e mestrando na UFOP.

falar de ensino de língua inglesa, como de qualquer outra língua estrangeira (LE), no cenário das escolas públicas [...] é, de um modo geral, falar de fracasso, de insucesso, de malogro, de frustração, de malestar. Uma espécie de crença tácita de que não se aprende inglês na escola regular, seja ela pública ou privada, parece presidir a práxis daqueles que direta ou indiretamente lidam com essa disciplina, imprimindo em uns desalento e desejo de evadir-se e em outros descompromissos (COX; PETERSON, 2002, p. 1-2).

A seguir, trazemos alguns gestos de interpretação de recortes discursivos que marcam a experiência de ensino dos monitores egressos.

3.1.4 O ato de ensinar como uma experiência (trans)formadora

De modo geral, por meio dos relatos advindos das narrativas e entrevistas, percebemos que a experiência da prática da monitoria no programa de extensão Interfaces marcou significativamente a trajetória de aprendizagem da docência de alguns participantes, por isso, não podemos considerá-la como um acontecimento para todos os monitores egressos deste estudo. Segundo Larrosa (2019, p. 18), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e acaba nos (trans)formando, por isso nos espaços de EC emergem as experiências da monitoria que podem ressoar na prática e na sala de aula dos futuros professores de línguas estrangeiras. Para aqueles que a experiência não se torna um acontecimento, ela é vista apenas como informação.

Conforme já mencionamos anteriormente, no capítulo metodológico, nos anos iniciais do projeto EDUCONLE, os monitores tiveram alguma iniciação à docência, ministrando aulas de língua inglesa para os professores participantes do projeto. A seleção dos graduandos mais proficientes na língua para serem monitores do projeto era feita pela coordenação. Almejava-se que eles pudessem exercer uma iniciação à docência enquanto contribuíam para incrementar a competência linguística dos professores participantes. Desse modo, os monitores produziam atividades e sequências didáticas, além de colaborarem com os módulos voltados para práticas metodológicas. Esses monitores em formação inicial contavam com sessões de orientação dos coordenadores do projeto e/ou dos alunos da pós-graduação. Contudo, a partir de 2008, o Programa conseguiu bolsas integrais para os professores participantes no CENEX e, nos últimos anos, além da concessão das bolsas do CENEX aos integrantes, as aulas de língua e cultura passaram a

ser ministradas também pelos ETAs do programa CAPES/Fulbright durante os encontros presenciais semanais dos projetos EDUCONLE e ConCol na FALE. Muitas dessas aulas ministradas pelos ETAs eram preparadas em conjunto com os monitores egressos. Em todas as aulas, eles estiveram presentes como assistentes. Em 2020, com o acontecimento da pandemia do Covid-19, o programa CAPES/Fulbright foi suspenso, os encontros semanais dos participantes dos três projetos passaram a ser feitos *online* e as aulas de língua passaram a ser ministrada por uma professora colaboradora da FALE. Atualmente, a partir do segundo semestre de 2021, essas aulas voltaram a ser ministradas pelos monitores bolsistas sob a orientação das coordenadoras dos projetos ConCol e EDUCONLE.

Com as mudanças na configuração da atuação dos monitores – entre 2008 e 2011 – no EDUCONLE, e a partir de 2011, no então criado programa Interfaces, percebemos uma grande diferença na fala dos egressos que exerceram a docência e daqueles que não tiveram essa oportunidade. Foi possível demarcar uma contribuição bem mais significativa do EDUCONLE, único projeto então vigente, para a formação e a construção da identidade profissional daqueles sujeitos que tiveram a prática da docência nos anos iniciais. O mesmo pode ser observado na formação dos monitores egressos do projeto UNISALE, cujos dizeres nos apontam efeitos de grande satisfação devido ao contato direto com a *práxis* da sala de aula nas escolas públicas do ensino básico e ao contato individualizado com o professor parceiro participante do projeto.

Percebemos, assim, que aqueles que não ministraram aulas talvez não tenham sido afetados do mesmo modo que os demais em seu processo de ser e se fazer professores. Ressaltamos, porém, que em vários relatos esses egressos apontam a contribuição da EC para suas formações acadêmicas e profissionais devido à escuta e ao contato que tiveram com os professores participantes dos projetos Concol e EDUCONLE, como podemos presenciar no dizer de Rita, monitora do ConCol em 2014: *para mim foi muito válido [a participação no projeto], ainda mais eu estava no início da faculdade e sempre foi um curso/ [...] sempre me motivou a querer ser professora melhor, a buscar, não ficar na mesmice, não ficar presa ao livro /[...] procurar ferramentas que possam ajudar a deixar algo mais criATIVO*. Desse modo, acreditamos que, mesmo de modo diferente daqueles que lecionaram, a participação nos projetos de extensão por esses monitores também pode ter se configurado como experiência e não apenas como informação, visto que

entendemos que algo os passaram, os tocaram por meio de partilhas dos professores participantes, não anulando as possibilidades de experiência.

Voltando aos egressos dos anos iniciais, destacamos o recorte a seguir. Nele podemos depreender a implicação⁵⁰ da participante Clara no projeto EDUCONLE; apesar da carga horária do seu curso e dos desafios do ato de ensinar, acreditamos que sua participação no projeto se configurou como experiência:

RD18: ALÉM de estudar de segunda a sexta, no final de semana ainda estava envolvida com proJETO, eu não era de Belo HorizONTE, então isso impactava as visitas às casas dos meus pais, mas eu estava muito empolgada com o projeto. Eu gostava MUITO de participar e os desafios era exatamente assim, dar aula para professores que já estavam em serviço né, eles já eram professores e eu ainda não era professora ainda, estava em formação e eu dava aula para esses professores, então ocorreram VÁRIAS trocas muito interessa::ntes, ma::s // não era assim uma situação muito confortável né, a gente às vezes sentia um pouco receo::sa com algumas questõ::es, mas foi muito rica a troca (Clara - entrevista - EDUCONLE).

Em seus estudos, Biesta (2017, p. 56) afirma que “nos tornamos presença por meio das relações com os outros que não são como nós”. No recorte RD18, por meio da locução adverbial *além de*, que marca a adição da monitoria na sua rotina de graduação, e da expressão *ainda*, que parece revelar uma sobrecarga de atividades além daquelas estipuladas pelo curso de Letras, notamos que Clara, apesar de manifestar o impacto negativo em sua vida familiar nos finais de semana com o montante das tarefas, demonstra experimentar o sentimento de responsabilidade pelo projeto e pelo outro. Desse modo, pensamos que é na dimensão do respeito e da ética dessas relações que nos tornamos únicos e presentes. Essa monitora egressa também foi marcada pelo desejo de participar do projeto de modo bastante incisivo, ao dizer que abriu mão de uma bolsa de pesquisa remunerada para ser monitora voluntária no EDUCONLE: *desisti, então, de minha bolsa de iniciação científica para entrar no EDUCONLE como voluntária.*

Além disso, o fato de Clara aceitar ficar longe da casa de seus pais para participar dos encontros, revela-nos um sujeito da experiência que também é marcado pela

⁵⁰ Este termo refere-se à relação do sujeito com uma instituição, onde “, querendo ou não, o indivíduo é tomado; é implicado pelo lugar que ocupa, mesmo que tenha posições críticas em relação a ela” (NEVES, 2020, p. 1304).

dificuldade. Para Larrosa (2019, p. 28), esse sujeito é “sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”, capaz de renunciar à sua própria vontade, visto que o processo da experiência nem sempre é simples ou marcado por paixão, ele também pode se referir a um sofrimento, uma responsabilidade em relação ao outro ou ao amor.

Percebemos que a experiência de Clara no EDUCONLE também é marcada pelo que ela define como *desafio* da docência, que seria lecionar para os professores já graduados e atuantes, visto que ela ainda estava em processo de formação. Assim, depreendemos no imaginário dessa monitora a representação do professor como aquele que já é completamente formado (“*eu ainda não era professora ainda, estava em formação*”).

Entretanto, percebemos que Clara compreende que o sujeito-professor está sempre em processo de aprendizado e (trans)formação ao mencionar em sua narrativa escrita que uma professora participante *a ensinou que a construção do conhecimento é um processo contínuo e sem fim*. Desse modo, o professor é “múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo [seu] percurso histórico-social-ideológico” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43).

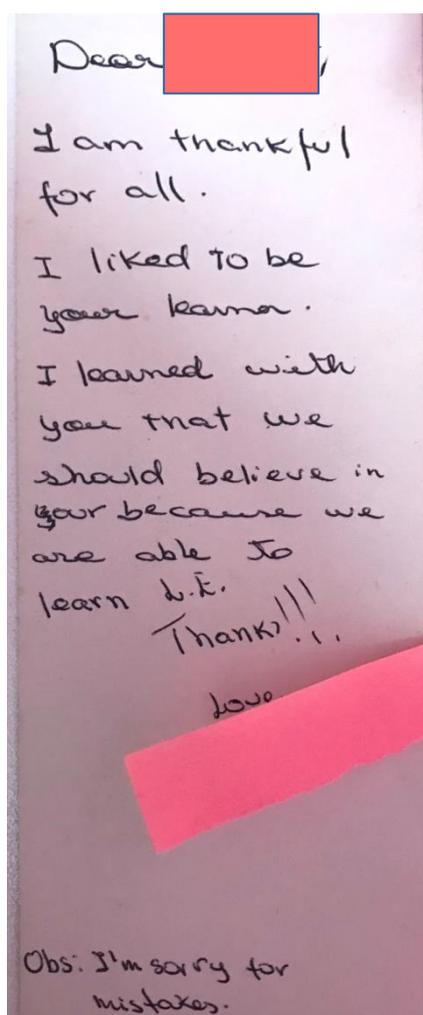
Assim como já apontado em dizeres de outros monitores egressos, interpretamos que a monitora egressa Clara silencia as situações desconfortáveis em não desvelar o que ela pensava dos professores. No entanto, ao ser interrogada sobre as “questões” que a deixavam *receosa* (“*a gente às vezes sentia um pouco receo::sa com algumas questõ::es, mas foi muito rica a troca*”), ela revela seu descontentamento com a falta de proficiência em LI dos professores no projeto EDUCONLE:

RD19: ma::is, a questão, a gente sente desconfortável, porque eu dava as aulas de língua né, de língua inglesa, né? / e ver as dificuldades dos professores, tinha um monte de professores que tinham dificuldades básicas na língua e:: / e saber que eles estAVAM em sala de aula ensinando outras peSSOAS, aquilo trazia uma certa angústia para mim e acho que eles NOTAVAM isso, sabe. [...] Tinha turmas que eram muito assim, // linguisticamente assim NECESSITADAS, assim vamos dizer (Clara - entrevista - EDUCONLE).

Além do mais, percebemos no dizer de Clara um desconforto que se apresenta na comparação entre ter proficiência na língua e não poder lecioná-la por não estar ainda formada e lecioná-la não tendo obtido a proficiência necessária na língua. O advérbio de relatividade *ainda*, que ela repete uma segunda vez na mesma frase do RD18, sugere a esperança de vir a se tornar uma professora idealmente completa.

Costa (2008) investigou a formação inicial de professores de línguas em duas instituições, uma pública e outra privada. Ela verificou que o aluno de Letras é visto como “despreparado”, “imaturado” e apenas ao experienciar o contexto de sala de aula é que ele consegue dar sentido à sua formação docente. Essa representação também parece perpassar a memória discursiva de Clara. Desse modo, apesar de a egressa relatar o desconforto tanto dela quanto dos alunos (*“eles percebiam dificuldades e também sentiam tã::o desconfortÁVEIS quanto a mim ali”*) em ela lecionar para professores já formados, ela nos conta que foi convidada por uma professora participante para lhe dar aulas particulares de inglês. Clara aceitou e lecionou inglês para essa professora por dois anos. Podemos dizer que esse evento marcou bastante a egressa, visto que ela guardou essa lembrança e, após 15 anos, colocou em sua narrativa o bilhete que essa professora lhe escreveu e que ela guarda *com muito carinho*:

Figura 2 - Bilhete entregue à participante Clara



Fonte: Retirado da narrativa escrita de Clara.

Desse modo, essa professora atribuiu à Clara um suposto saber, o conhecimento da língua estrangeira e do seu ensino, permitindo que ela tomasse a posição de professora e permitindo o que ela chamou de *rica troca* de saberes e experiências. A egressa nos revela um ensinamento da professora – sua aluna – embora professora formada: ela lhe inspirou a buscar mais formação (*X me ensinou que a construção do conhecimento é um processo contínuo e sem fim e me inspirou a querer buscar sempre mais*). Vale apontar que o fato de Clara ter guardado o bilhete da professora onde se lê que ela é grata à Clara por lhe ensinar a LI e também ajudá-la a acreditar mais em si, reforça o que Clara entende como *troca*. Essa aluna, em especial, a teria legitimado como professora. Por fim, percebemos que a experiência de Clara no projeto e nas aulas particulares para uma participante contribuiu para que ela assumisse definitivamente sua posição de professora de língua inglesa e possibilitou o aprimoramento de sua competência linguística e teórico-metodológica, conforme podemos observar no seguinte dizer: *a gente aprendeu a dar aula ali, ali foi mesmo a prática sabe, prática de sala de aula que a gente teve* (Clara – entrevista - EDUCONLE).

Nos próximos recortes, também podemos depreender a importância do ato de ensinar nos projetos de extensão e a sua contribuição para a formação docente e constituição identitária profissional dos monitores:

RD20: *Foi inCRÍVEL, inclusive foi a primeira aula que dei na minha vida, de língua / eu lembro que depois eles tinham o portfólio, né / eles escreveram sobre as aulas que eles tinham, eu li em VÁRIOS portfólios que eles tinham adorado minha aula, que minha aula foi muito importante, [...] / foi ótimo, recebi muitos elogios / foi bom, né?! (Ana Silva - entrevista - ConCol).*

RD21: *Então eu trabalho com formação de professores e estou sempre na verdade me remetendo essa experiência lá [no EDUCONLE], por eles entenderem essa condição de professor e também está aprendendo a ser professor, também dão aulas para professores né, [...] porque as coisas que eu li ali, eu fui pesquisando, hoje me dá um subsídio para minha carreira, tanto como professor universitário como coordenador nesse programa [Inglês sem fronteiras] (Gasperim - entrevista - EDUCONLE).*

RD22: *A preparação das aulas, o antes, era um desafio enorme. Primeiramente, fazíamos uma coleta de materiais na biblioteca*

*do CENEX [...]. Em seguida, adaptávamos e recriávamos atividades de listening e reading e a partir delas produzíamos atividades de speaking ou writing. [...] Se por um lado a montagem da aula demandava tempo e esforço da equipe de monitoras, por outro ela **nos proporcionava o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, o que resultava em aulas dinâmicas** e com uma grande variedade de atividades. Inquestionavelmente, **minhas práticas como monitora no EDUCONLE me deram base para me tornar a profissional que sou atualmente**. Em 2007, um ano após minha graduação, ministrei uma aula para uma banca examinadora, em um concurso para professor substituto [...] que foi muito elogiada por todos os professores da que me deram nota máxima em todas as categorias do concurso. **Sem dúvidas, obtive essa boa performance devido a todo processo que passei no EDUCONLE que fez de mim uma professora criativa, confiante e reflexiva** (Cris - narrativa escrita - EDUCONLE).*

A monitora egressa Ana Silva, mesmo tendo participado do ConCol e do EDUCONLE quando as aulas de língua eram oferecidas pelos ETAs, teve a oportunidade de lecionar uma única aula durante sua participação no projeto que marcou sua experiência como monitora, principalmente devido ao retorno/reconhecimento que ela teve dos professores-alunos ao ler seus portfólios, conforme podemos observar no recorte RD20. Destacamos que os elogios aos quais Ana Silva se refere foram compreendidos por ela como genuínos, o que contribui para a relevância deles em sua formação como sujeito-professor naquele momento e como ingrediente para a construção da segurança, dado o reconhecimento do outro. Como o sujeito é constituído pelo olhar do outro, nesse outro “encontra-se o eu ideal, no qual se espelha o eu sem nunca conseguir se igualar, pois ele, o eu ideal, é constituído pelos ideais do Outro, ou seja, pelos significantes recalçados no inconsciente que foram ditados e exigidos que assim eu fosse” (QUINET, 2012, p. 12). Além disso, percebemos que o uso do portfólio como instrumento de avaliação é muito relevante para os projetos de EC, visto que oferece um feedback para o participante, o monitor, os professores e a coordenação. Ele é uma forma de escrever e deixar registradas as memórias.

No relato RD20, o rememorar constante da experiência da prática da monitoria de Gasperim possibilita que ele possa compartilhar com seus atuais alunos graduandos em Letras as memórias das experiências vividas durante a sua formação. Além disso, este monitor expõe que sua prática profissional foi construída por teorias discutidas no EDUCONLE, ou seja, é um espaço onde existiu um forte elo entre a prática e a teoria. No

entanto, ele também foi em busca de mais (in)formações (*eu fui pesquisando*), na ilusão imaginária da completude, do ideal do bom professor e formador.

O sujeito-professor, quando fala de si, tenta edificar uma identidade, mas sabemos que esta é heterogênea, híbrida e imprevisível. Portanto, temos “ilusões de identidade que se constroem no imaginário” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 63), como na narrativa de Cris, em que ela descreve as atividades que eram desenvolvidas no projeto e como elas impactaram a sua formação, permitindo que ela se tornasse uma professora *criativa, confiante e reflexiva*, isto é, a imagem que ela cria de si mesma, seu ideal de eu. A fim de marcar essa contribuição, Cris utiliza os advérbios *inquestionavelmente* e *sem dúvidas* que afastam qualquer contestação. Assim, destacamos que os relatos nos indicam não apenas o início da prática docente, essencial para as experiências vivenciadas nos projetos, mas também os momentos de orientação e interação com os professores em serviço. Muitas das experiências vividas nesses espaços podem se tornar essenciais para a constituição identitária do sujeito.

Por fim, destacamos que nem toda prática da monitoria pode ser considerada como experiência, pois, por meio de alguns relatos, percebemos que ela pode ter servido apenas como informação. Desse modo, mesmo se dois sujeitos enfrentarem o mesmo acontecimento, eles não terão a mesma experiência, visto que ela é particular e irrepetível (LARROSA, 2019). Podemos depreender isso na seguinte fala do Marcos Rodrigues:

RD23: [...] *Não sei se o EDUCONLE me impactou na minha carreira como professor, eu não sei, talvez sim / não sei te dizer, não sei medir, é difícil medir isso, mas eu acho que se eu não tivesse passado por ali, eu não continuaria dando aula e sendo professor, eu estudava Letras, eu dava aula de inglês* (Marcos Rodrigues - entrevista - EDUCONLE).

Várias marcações de incerteza, de hesitação podem ser vistas no excerto RD23 (*Não sei se o EDUCONLE me impactou, [...] não sei te dizer, não sei medir [...] se eu não tivesse passado por ali, eu não continuaria dando aula*); elas acabam revelando uma incerteza do impacto do projeto em sua formação profissional, ao mesmo tempo em que marca um esforço de sua parte em encontrar traços da relevância do projeto para a sua formação docente. O ano de 2009, quando Marcos Rodrigues participou do EDUCONLE, foi o primeiro ano em que os monitores não eram mais requisitados a lecionar para os professores-participantes. Ao contrário da egressa Clara, Marcos Rodrigues já lecionava

inglês e já se considerava legitimado como professor ainda estando na graduação. Percebemos, porém, que o projeto de extensão pode ter representado algo de uma experiência, visto que ele reputa a esse momento da sua formação a continuidade na profissão.

Segundo Larrosa (2019), nem toda vivência pode ser considerada experiência, pois no nosso dia a dia passam várias coisas, mas poucas coisas nos acontecem, fazendo com que a experiência seja cada vez mais rara, muitas vezes devido a excessiva gama de informação. Atualmente, percebemos que a sociedade está cada vez mais preocupada em estar informada e vive na busca constante por informação e saber⁵¹. Entretanto, quanto mais sabemos das coisas, quanto mais estamos informados, nada nos passa, nada ou quase nada nos toca e nada ou quase nada nos acontece, impossibilitando o sujeito de ter experiência.

No subcapítulo a seguir, abordamos sobre os efeitos da participação de estrangeiros (ETAs) do programa Interface que ecoam na experiência de monitoria dos graduandos.

3.2 O estrangeiro que causa desejo

O programa Interfaces conta com a colaboração dos ETAs, que são jovens norte-americanos, bolsistas da Fulbright, conforme mencionamos no capítulo metodológico. Com isso, todos os envolvidos nesse programa de EC têm contato com esses ETAs, permitindo que alguns desses sujeitos envolvidos vejam esses bolsistas como falantes nativos ideais, que são considerados “autoridades na língua e acabam tornando-se ícones de poder e prestígio, modelos de proficiência, linguística e cultural, a serem seguidos” (WALESKO, 2019, p. 98).

No contexto de ensino e aprendizagem de LE, muitos sujeitos acreditam poder alcançar a proficiência do “falante nativo”, em que a língua, muitas vezes, é vista como “perfeita”, sem erros, mal-entendidos e hesitações. Entretanto, sabemos que toda língua é incompleta, inacabada e apresenta complexidades, porque cada uma implica um objeto de conhecimento intelectual e o objeto de uma prática:

⁵¹ Para Larrosa (2019), este saber está relacionado ao sentido de “estar informado” e não de sabedoria.

essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva (REVUZ, 1998, p. 216-217).

Diante dessa complexidade da língua e a impossibilidade de apropriar-se totalmente dela, o ensino de LE ainda parece requisitar um sujeito que fale sempre corretamente, livre de equívocos, além de pressupor um sujeito cognoscente que preze pela completude de seu dizer (FORTES, 2008; LEITE *et al.*, 2020).

De acordo com Pennycook (2007), a língua, vista como um sistema homogêneo e fixo, de domínio de uma comunidade de fala específica, pode ser considerada um mito. Ou melhor, o mito do falante nativo “implica a homogeneização do grau de conhecimento e acuidade da língua materna, em que o nativo é capaz de dizer tudo em sua língua, pois ela faz parte de sua natureza” (LEITE *et al.*, 2020, p. 6). Por isso, Rajagopalan (2001) nomeia o fato de haver uma veneração do falar do nativo, em que não há falhas, como “apoteose do nativo”. Podemos dizer que, infelizmente, esses falantes são considerados, ainda hoje, conforme pudemos observar em nos dizeres de alguns de nossos monitores egressos, “os verdadeiros guardiões da língua, os únicos autorizados a servir como modelos confiáveis para todos aqueles desejosos por adquirir uma segunda língua ou língua estrangeira⁵²” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 284).

Assim, em seguida, analisamos algumas sequências discursivas em que é atribuída aos ETAs uma importância considerável, principalmente em relação à preparação das aulas e ao modo de ensinar, representação esta, que os leva ao patamar de nativos ideais.

3.2.1 O desejo de saber como o outro sabe

⁵² Tradução livre do original: *The true custodians of the language, the only ones authorized to serve as reliable models for all those wishing to acquire it as a second or foreign language.*

Iniciamos esta seção nos interrogando quem é o ETA, quer dizer, o falante nativo que marca não só os monitores egressos, mas também os professores participantes. Concordamos com Bertoldo (2003) que o falante nativo é representado como

aquele que sabe a sua língua perfeitamente bem, podendo servir como um parâmetro ou mesmo uma autoridade para dizer aquilo que está ou não correto em termos da fala e/ou gramática da língua. Esse *status* de que goza o falante nativo pode ser percebido, por exemplo, em escolas que ensinam línguas estrangeiras e que absorvem em seus quadros professores nativos que nem sempre estão preparados para o exercício dessa profissão (BERTOLDO, 2003, p. 89).

Por isso, ele retrata um sujeito ideal que, para Rita e Orfeu Hermógenes, está relacionado ao modo dele planejar suas aulas e de lecioná-las. Observemos os recortes discursivos abaixo:

RD24: Ele [o ETA] *por exemplo, ele pegava:: para mostrar a cultura né americana/ eu lembro que uma vez ele levou panfletos não sei se era de de clube, de hotel, alguma coisa assim para ver::, eu lembro que ele levou / agora que lembrei foi isso/ que ele levou e:: para ver de forma como é na propaganda, no marketing, sabe? [...] Teve também um:::, eu não lembro exatamente, mas eu lembro que eles levaram um:::, eram uma lista de cores com palavras, / por exemplo, mostarda, e estava escrito mostarda e a cor mostarda, aí eu lembro que era tipo para estimular a pessoa assimilar, assimilar, né?! a fala com a cor, e aí ensinando acabava, acabava ensinando a pronúncia também, eu acho que atividade legal e foi algo que / e:: nas escolas às vezes não é tão trabalhado, né. Então esse, os ETAs, ensinavam professores, / então eles que são adultos e acharam a atividade muito legal, então imagina os alunos* (Rita - entrevista - ConCol).

RD25: *Minha participação durante o ano de 2014 traduziu-se, realmente, num grande aprendizado. O contato com os bolsistas da Fulbright e a forma de pensarem o planejamento de aulas me ajudou a desenvolver disciplina quanto ao Ensino* (Orfeu - narrativa escrita - ConCol).

No RD24, percebemos a representação de nativo estadunidense como aquele que, além de ter um bom domínio da LI, tem a capacidade de inserir a sua cultura por meio de materiais autênticos, como *panfletos*. Por intermédio do enunciado *agora que lembrei foi isso*, podemos depreender como a memória é capciosa e que não se consegue lembrar de

tudo, por isso, ela também é esquecimento. Percebemos, no modo de Orfeu se expressar, que havia uma satisfação ao falar da atividade desenvolvida pelo ETA; e para Rita, um simples exercício de assimilação, que abrange o vocabulário das cores, é algo deslumbrante. Talvez por ela ainda não ter tido conhecimento desse tipo de atividade ou pelo fato de esta ter sido apresentada e desenvolvida por um nativo seja, conseqüentemente, o que a tenha encantado. Além disso, no imaginário de Rita, os alunos dos professores em serviço teriam gostado da atividade, visto que ela parecia ter sido prazerosa para eles. No entanto, é válido lembrarmos que o aprendizado e o gosto de cada sujeito são singulares; por isso nunca teremos certeza se o que planejamos para nossas aulas tocará todos os aprendizes. Além disso, as expressões *né* e *sabe* sugerem que Rita pretende confirmar o que diz na busca da aprovação da pesquisadora.

Orfeu Hermógenes, no RD25, demarcou a importância do modo como os ETAs planejavam as aulas para a sua formação. O modo disciplinado de eles trabalharem foi o ponto que lhe marcou para *desenvolver disciplina quanto ao ensino*. O que seria essa disciplina? De acordo com o dicionário online Michaelis, uma das definições dessa palavra se refere à “obediência às normas convenientes para o bom andamento dos trabalhos⁵³”. Portanto, o monitor egresso talvez não conseguisse seguir o seu planejamento de aula do modo como o ETA o realizava. O uso do advérbio de modo *realmente*, que realça a representação de realidade, nos revela uma avaliação subjetiva de que a experiência da monitoria de Orfeu lhe deixou marcas, descritas por ele como aprendizado.

O fato de esses monitores egressos terem percebido como ideais o planejamento e as aulas dos ETAs nos surpreendeu, visto que a grande maioria desses bolsistas não tinha formação em ensino de línguas ou alguma licenciatura ou graduação em cursos afins ao de Letras ou Educação, o que reforça o mito de que basta ser falante nativo para ensinar uma LE. Por outro lado, sabemos que há um saber inconsciente que pode ser muito mais eficiente do que qualquer formação seja em licenciatura, em LA ou treinamentos em cursinhos, pois

uma profissionalização não se dá essencialmente no âmbito do domínio das técnicas que compõem um ofício, mas, principalmente, como revela o próprio sentido da palavra, na possibilidade de *pôr fé naquilo que se*

⁵³ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=disciplina>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

*faz*⁵⁴. Ou seja, não há verdadeira profissionalização sem implicação subjetiva, aquém de algum nome, sem alguém que possa dizer o que faz (VOLTOLINI, 2018, p. 54).

Quando o professor se depara com o não saber ensinar (seus impasses), ele vai se valer de seu saber inconsciente que poderá ser um grande aliado nessa hora. As saídas encontradas pelos ETAs foram percebidas pelos monitores, como a disciplina, o modo de planejar as aulas e o uso dos panfletos. Essas saídas de cada ETA em função dos seus conhecimentos, treinamentos e saber inconsciente foram o que os monitores perceberam e que os encantou. Por isso, concordamos com Franco (2021, p. 135) de que não basta ter uma formação para dar respostas a partir de métodos e saberes teóricos, mas precisamos de uma formação “que comporta uma ruptura nesses saberes, pois a essência da formação sempre escapa à palavra”.

Portanto, esse “fascínio” dos monitores pode estar relacionado ao fato de os ETAs serem nativos, terem o inglês como língua materna, pois “na Linguística Aplicada e no ensino de língua, [...] o termo falante nativo adquiriu conotações positivas de autoridade” (KIERNAN, 2008, p. 5). Na narrativa escrita de Rita também há indícios do deslumbramento, da atração pela novidade dos materiais utilizados pelos ETAs: *meu contato era mais próximo com o ETA X, pois ele costumava preparar as aulas na sala do projeto. Além de acompanhá-lo na preparação, eu tinha a oportunidade de ter contato com livros e materiais de ensino de língua inglesa que não haviam chegado ao alcance de alunos e professores pelo fato de não serem vendidos aqui no Brasil* (Rita - narrativa escrita - ConCol).

Dentro da cadeia discursiva produzida por Ana Silva no RD26 abaixo, vemos o relato da experiência da interação com os ETAs, que para ela parece ter sido muito significativa, uma vez que o foco em sua narrativa foi mencionar o seu contato com os estrangeiros.

*RD26: Foi a minha primeira vez trabalhando juntamente com estrangeiros, **que embora falassem português, eram Americanos**. No início eu me sentia **um pouco envergonhada** de trabalhar com eles. Os ETAs apenas introduziam as aulas, e geralmente não permaneciam até o fim da tarde. **Eu tinha uma impressão incorreta de que eles eram mais reservados, portanto***

⁵⁴ Grifos do autor.

*me preocupava em respeitar seu espaço pessoal. [...] O vínculo de amizade que eu criei com os ETAs e as experiências que nos foram proporcionadas foram uma das coisas que eu **mais mantive comigo sobre os projetos** (Ana Silva - narrativa escrita - ConCol).*

A nosso ver, nesse relato, o estrangeiro americano, falante nativo da LI, é visto com maior prestígio em relação aos falantes da língua portuguesa: *que embora falassem português, eram Americanos*. A conjunção *embora* indica uma concessão, cujo objetivo é fazer uma ressalva em que sobressai o fato dos ETAs serem *Americanos*, sugerindo que a identidade (norte) americana é mais importante do que a identidade de quem fala português.

Também percebemos que a concepção de americano significa mais que o simples fato de um sujeito ser natural dos Estados Unidos, visto que ela escreveu a palavra *Americanos* com a primeira letra maiúscula, revelando um nome próprio que se distingue e identifica algo de modo mais específico, dando maior relevância para o estrangeiro. Além disso, apesar de muitos preferirem o termo estadunidense para se referir ao sujeito que nasceu nos Estados Unidos, mais por uma questão política, a expressão americano prevalece para designar o que se refere aos EUA, pois está enraizada na história de nossa língua. Portanto, “o brasileiro, em geral, e cada um, em particular, se sente (consciente ou inconscientemente) inferior diante do estrangeiro europeu e americano que admira e anseia, como o paraíso perdido da totalidade impossível” (CORACINI, 2003a, p. 77).

Se referindo ao primeiro contato com os ETAs, Ana Silva ressalta o seu envergonhamento (*sentia um pouco envergonhada de trabalhar com eles*), talvez por ela atribuir a eles esse poder, conforme já ressaltamos anteriormente, ou por falarem a língua, uma vez que, muitas vezes por influência da mídia, há o desejo de se falar como o nativo. Esse ideal tende a gerar frustrações, já que “o padrão de língua a ser alcançado é o do nativo e este se mostra impossível, o aluno tende a entender que nunca terá um nível alto de proficiência da língua, já que se compara a um ideal de perfeição inatingível” (LEITE *et al.*, 2020, p. 7-8). Depois, por meio do verbo sentir, usado no passado, percebemos que a monitora egressa posteriormente, ao conhecer melhor os ETAs, não teve mais problemas de intimidação e interagiu bem com eles, o que veio a se tornar, como revela no fim do recorte que esse entrosamento foi o que mais lhe marcou na experiência da monitoria.

Além do mais, ainda nessa sequência discursiva, notamos a representação do sujeito americano como mais reservado. Sobre essa representação, apostamos na hipótese

de ele pertencer a um país considerado de contexto baixo. Em 1976, Edward Hall dividiu as formas de comunicações dos países em dois estilos que apresentavam características culturais distintas. Assim, surgiu a conceituação de países de Baixo Contexto (*Low Context*) e de Alto Contexto (*High Context*) (HALL; HALL, 1990). As nações consideradas de baixo contexto são aquelas em que, normalmente, as pessoas inseridas valorizam muito a tradução de códigos explícitos. Assim, as palavras carregam muito significado, sendo usadas de forma mais direta. Como consequência, as relações entre os representantes dessa cultura são mais restritas, mantendo um certo distanciamento de pessoas não muito próximas. Já os países de alto contexto, como o Brasil, correspondem àqueles em que sua cultura faz a utilização de muitos códigos implícitos e não verbais, como gesticulações, alterações no tom de voz e nas expressões faciais e leituras mais minuciosas ao transmitir e receber alguma informação.

Provavelmente, o estranhamento de Ana Silva com relação ao que entendeu como ser *reservado* pode estar relacionado a uma das diferenças enunciativas que surgem nas práticas relacionais, visto que “há em qualquer sociedade tendências com regras precisas e muito interiorizadas sobre modos de [relacionar com outros sujeitos] e tomar ou cortar a palavra” (SERRANI, 2005, p. 16). É relevante ressaltar que tais características dos países de baixo e alto contextos não devem se tornar reducionistas ou estereotipadas, como todo americano é reservado. Essas diferenças são válidas apenas para “reforçar a conscientização de que em línguas diferentes, ou variedades diferentes de uma mesma língua, as práticas relacionais [...] se diferem” (SERRANI, 2005, p. 16).

A seguir discutimos sobre o efeito da experiência de intercâmbio e do contato com intercambistas na formação constitutiva do sujeito-professor e no seu desenvolvimento linguístico.

3.2.2 Intercâmbio e competência linguística: *me sentia mais confiante com a língua*

Revuz (1998, p. 217) nos relata que aprender uma língua não é uma tarefa fácil e que “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras [da] primeira língua”. Desse modo, a sequência discursiva abaixo marca o enfrentamento de Cris diante do novo, do corpo estranho da LI que, segundo ela, gerou *medo, ansiedade, motivação, desmotivação,*

alegria e raiva, levando-a a acreditar na impossibilidade do aprendizado dessa língua alvo. Observemos esse relato:

RD27: *Esses anos iniciais na graduação do curso de Letras trouxeram à tona vários **sentimentos antagônicos tais como: medo, ansiedade, motivação, desmotivação, alegria e raiva** porque na maior parte das aulas me sentia fascinada pelo aprendizado de inglês, mas por vezes, **pensava ser impossível**. Havia dias que **me sentia inferior aos colegas que eram fluentes**, por outro lado, foram inúmeros os momentos em que senti orgulho de mim por cada etapa vencida. Diria que, todas essas oscilações de sentimentos, me levavam a **ter maior pressa no aprendizado de inglês**. **E essa necessidade de urgência me levou a uma busca por um programa de trabalho no exterior**. E em novembro de 2003 fui selecionada para trabalhar por três meses nos EUA. **Ao retornar dos EUA, me sentia mais confiante com a língua**. Entretanto, ainda tinha inúmeras limitações, **mas estava mais fluente e ouvindo com mais facilidade** (Cris - narrativa escrita - EDUCONLE).*

Cris também se comparava com aqueles que ela considerava fluentes na LI, pois, como afirma Coracini (2007, p. 156), “queremos ser como o outro, falar ‘corretamente’ a língua do outro, como ele o faz, enfim, queremos ser como o outro que admiramos sem saber bem o porquê”. A partir da ilusão de completude no aprendizado de LI, o sujeito deseja alcançar uma proficiência idealizada e sublimada. Ademais, depreendemos a representação de que apenas se aprende inglês se o aprendiz viajar para o exterior (não qualquer exterior, mas onde vivem os falantes da variação linguística “desejável” para ela). Cris buscou essa experiência e só assim entende ter conseguido se autorizar como falante aprendiz e, posteriormente, professora de LI *mais confiante com a língua*. O uso dos marcadores adversativos na última frase, *entretanto* (que introduz as limitações) e *mas* provoca o efeito de relativização do que a monitora egressa acreditava necessitar e o fato de estar mais proficiente na LI. Assim, os efeitos do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira [...são] inevitavelmente um processo de tensão, conflitos e enfrentamentos, na medida em que diferentes vozes (provenientes da cultura, da história e da própria subjetividade) são evocadas (BRITO; GUILHERME, 2014, p. 526).

Muitas vezes, quando o aprendiz de uma LE se depara, pela primeira vez, com o falante nativo da língua que ele está estudando é motivo de entusiasmo e deslumbramento. Entretanto, a presença desse nativo idealizado também pode causar insegurança e medo.

No RD28, podemos perceber a satisfação de Rita ao relatar o momento do seu primeiro contato com estrangeiros, responsabilizando-os pelo gosto da aprendizagem da LI e pelo desenvolvimento da sua competência linguística nesta língua alvo, contribuindo para que ela tivesse menos inibição para prática oral da língua.

RD28: *A escola onde estudei o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio recebia jovens intercambistas do programa de intercâmbio cultural promovido pelo Rotary Clube. Dessa forma, tive contato direto com estrangeiros que falavam inglês e/ou nativos de Língua Inglesa. Diante disso, perdi aquela "vergonha" que os estudantes de língua estrangeira carregam e desenvolvi a habilidade da fala rapidamente, e como consequência, passei a me dedicar muito mais aos estudos da língua e cultura inglesa. Aos quatorze anos, comecei a dar monitorias de inglês para os meus colegas da escola e passei a me visualizar como professora* (Rita - narrativa escrita - ConCol).

Esse júbilo da interação com estrangeiros é marcado pela expressão *contato direto*, que nos sinaliza que imaginariamente Rita deveria ter restrições, mas não teve nenhum impedimento nessa interação. Ela sinaliza a representação que faz do todo aprendiz de LE como aquele que se intimida ou que se inferioriza diante do falante nativo. O uso das aspas no adjetivo *vergonha* parece acentuar que ela quer afastar aquele sentimento de vergonha como “receio de se sentir ridículo perante as pessoas”⁵⁵ (MICHAELIS, online), porque ela não fala perfeitamente como o nativo ideal faz. De acordo com a linguista Authier-Revuz (1998),

colocar entre aspas uma palavra permite, mesmo que se faça uso da palavra em um discurso, mostrá-la, ao mesmo tempo, como um objeto que, tido à distância, é designado como impróprio de certa maneira ao discurso em que figura: familiar, estrangeiro, contestado etc.; as palavras entre aspas são marcadas como pertencentes a um discurso outro; por isso, o contorno que elas traçam no discurso é revelador daquilo que o discurso tem a demarcar como “outro” em relação àquilo em que ele se constitui (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 118).

Rita também atribui aos estrangeiros a razão de ela aprender inglês com mais rapidez e a sua dedicação aos estudos, já que eles parecem ter sido motivadores, como

⁵⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vergonha>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

ideal a alcançar, para o seu desenvolvimento como falante da LI. Portanto, eles contribuíram para a constituição identitária da monitora como professora de LI, tendo efeito sobre o desejo de se tornar professora. Rita se empoderou da língua que deixou de ser do outro para tornar-se dela também. Além do mais, cabe lembrar que a formação do professor de LI é atravessada por memórias discursivas distintas que colaboram para a constituição subjetiva desses sujeitos como profissionais.

Assim, pelas discursividades de alguns participantes ao longo da pesquisa, percebemos que a aprendizagem de uma LE é complexa e pode ser influenciada pela presença do falante nativo da língua alvo, o qual é visto muitas vezes como o falante ideal, podendo causar motivação em aprender a língua, como no caso de Rita, pois “a LI, embora seja considerada como língua internacional, [...] ainda continua sendo considerada como o inglês dos⁵⁶ ingleses ou dos americanos, [...] o que acaba reduzindo a aprendizagem desta língua a um ideal de falante nativo” (SANTANA, 2021, p. 371). Ademais, a representação de que somente se aprende uma LE caso o aprendiz faça algum intercâmbio move esse sujeito em busca de tal experiência na ilusão de só assim poder se autorizar como proficiente na LE.

A seguir, discutiremos as condições de produção discursiva em torno da escola pública, motivo de muitas críticas e de muitos questionamentos nos dizeres dos monitores egressos. Vimos surgirem representações sobre esse espaço, a importância da parceria entre universidade e escola, efeitos de traços da ideologia neoliberal na formação dos monitores, além de questões diversas, como, por exemplo, a tentativa de continuar na academia para não ter que se deparar com a imagem que fazem da escola de ensino básico pública.

3.3 A experiência de (re)visitar a escola pública

A escola pública passa por tempos difíceis, especificamente em nosso país, pelas dificuldades de implementação de políticas públicas e pelo favorecimento que o próprio Estado tem dado ao ensino privado em detrimento do público. “Consequentemente, embora os defensores da educação pública insistam em afirmar que educação não é mercadoria, nessa forma de sociedade baseada no capital, a mercadorização da educação

⁵⁶ Grifo da autora.

parece inevitável” (SAVIANI, 2018, p. 31). Portanto, nesta seção, trazemos nossos gestos de interpretação de recortes discursivos das entrevistas e narrativas dos monitores egressos que revelam a necessidade de maior interlocução entre a universidade e a escola e como os projetos de extensão podem contribuir para essa relação; os efeitos do discurso neoliberal na formação desses monitores; e as representações presentes no fio do dizer desses sujeitos sobre as escolas públicas, seus alunos e a educação continuada.

A escola pública é considerada por alguns monitores egressos como um local rico para a formação do sujeito-professor, pois é por meio dela que eles podem conhecer a realidade escolar, os seus desafios e podem se preparar para a atuação nessas condições de produção do discurso. Em nossa pesquisa, os graduandos, ao passarem pela experiência da extensão, conseqüentemente, passam pela escola pública, mas em uma outra posição discursiva, diferentemente de quando eles eram estudantes do ensino básico; agora, com um outro olhar, um olhar mais crítico (*então eu podia finalmente estar do outro lado da moeda, na frente da turma pra ver é:: a realidade*). Alguns deles, mesmo não tendo estudado nessa situação de ensino, mencionam que por meio do projeto de EC puderam experimentar as condições de produção do discurso escolar básico público (*Eu nunca tinha entrado numa sala de aula de escola pública; Foi meu primeiro contato com // a realidade da escola pública e da sala de aula também*). Por isso, entendemos que temos que resistir em favor da educação pública e de qualidade, além de pensar, sobretudo, nos instrumentos dos quais dispomos para defender a causa da educação básica na rede pública (RIBEIRO, 2018). Passemos à nossa análise.

3.3.1 Programa Interfaces: colaborando para a relação universidade-escola

Conforme o que acreditamos e diversos autores apontam, os espaços de EC para professores de LI contribuem para que ocorra a relação universidade-escola e dão oportunidade para que o sujeito-professor possa se constituir. Portanto, o que fortalece e amplia o vínculo entre essas instituições é o tripé: ensino, pesquisa e extensão (TELLES, 2002; MATEUS, 2009; REIS *et al*, 2019). No discurso oficial, as diretrizes da extensão universitária (BRASIL, 2007) rezam que é indispensável a relação da universidade com a sociedade, pois ela é uma via de mão dupla que possibilita diálogos e trocas de saberes, superando a hegemonia acadêmica e colaborando para um maior elo com movimentos sociais. Além do efeito que o discurso oficial provoca, acreditamos que projetos de EC

para professores de LI são espaços que podem problematizar e enriquecer a formação tanto de professores em serviço quanto de futuros professores de inglês, visto que promovem a discussão e a reflexão sobre suas próprias experiências.

Nos excertos de entrevistas e narrativas dos monitores egressos do programa Interfaces da UFMG, podemos perceber que, ao narrarem suas experiências, os efeitos de suas memórias materializam as suas representações de EC, aluno e professor, contribuindo significativamente para as pesquisas em LA que tratam de questões identitárias na formação de professores e da relação academia-escola:

*RD29: [...] Eu estava na metade do curso de Letras, eu não tinha noção do quê que era ser professora mesmo / ir para sala de aula né [...] de certo modo [inc.] com as aulas que a gente tinha **abriu o meu leque do que que era uma aula de inglês**, nós vimos professores contando relatos de como lidar com os alunos, foi abrindo um leque de novo, percebendo certas coisas [...] levou impacto, impacto positivo (Sara - entrevista - EDUCONLE).*

Nesse trecho RD29, o espaço da EC é representado como aquele que dá oportunidades para vislumbrar o novo, as possibilidades de ensino e atribuir sentidos aos saberes adquiridos na universidade. Isso pode ser interpretado, principalmente, pelo uso do substantivo *leque* que nos remete ao seu sentido figurado de variedade, várias opções, amplitude de sentidos. Destacamos que os *relatos* mencionados por Sara sugerem ter contribuído para sua formação docente, pois, conforme entendemos, o sujeito é constituído por uma heterogeneidade de vozes que, segundo Coracini (2000, p. 7), “vão tecendo sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação”. Por isso, por meio do discurso, Sara pôde conhecer a sala de aula do ensino básico e o fazer docente, aproximando o saber teórico da prática. Além do mais, destacamos que “não há prática que não carregue em seu bojo concepções teóricas, nem teoria que não passe por um processo de transformação no contato com a prática” (CORACINI, BERTOLDO, 2003, p. 14). Desse modo, os espaços de EC nos permitem vislumbrar os desejos da relação entre a teoria e a prática.

Na visão da pesquisadora e formadora de professores de língua inglesa Telma Gimenez (2013), as licenciaturas estão mais relacionadas aos conhecimentos teóricos do que práticos, isto é, a teoria carrega o estigma de ciência, enquanto a prática seria apenas

a sua aplicação, inviabilizando a relação universidade-escola. Concordando com ela, não sem problematizar que entendemos que a dicotomização prática versus teoria é efeito de sentido circulante na LA e que não há como ter harmonia entre o fazer da prática e o dizer da teoria, defendemos a necessidade de projetos de extensão que agregam a formação inicial e a continuada, criando comunidades de prática que contribuam para a constituição de “espaços de negociação de identidades e sentidos da prática” (p. 52. Como já apontamos, não há uma relação de complementaridade entre esses tópicos, dado que eles são produzidos em momentos enunciativos distintos (ARAÚJO, 2015). Acreditamos que é por isso que os monitores egressos mencionam ter maior conhecimento da prática pedagógica quando eles começam a participar dos projetos de EC, pois é circulando por espaços além do universo da licenciatura que o sujeito dá sentido a si, aos outros e ao próprio mundo, como podemos observar no recorte abaixo:

RD30: *Então, não tinha nada de ensino, não tinha nada de fundamentos metodológicos, nem nada/ aí / então, eu já cheguei tendo um contato, assim, com:: teorias de ensino, que eram abordadas nas aulas [dos projetos] e também assim, quando os professores [...] compartilhavam as realidades da sala de aula, então, eu acho que isso me ajudou a ter uma perspectiva de cara já / do que era ser professor, pelo menos na perspectiva de fora, né?! / olhando, ouvindo o outro, [...] não necessariamente vivendo, mas/ é:: / que a gente ouve muito o que é ser professor de outras pessoas, né?! / não são professores* (João - entrevista - ConCol).

Assim como no excerto RD29, no RD30 também podemos observar no dizer de João que sua constituição identitária é afetada pela alteridade (*olhando, ouvindo o outro*), uma vez que concordamos com Coracini (2007), quando afirma que o sujeito sempre se vê pelo olhar do Outro, com quem ele se identifica. Com base em Authier-Revuz (1990, p. 26), podemos dizer que a noção de João do que é ser professor é atravessada pelos discursos dos professores participantes do projeto, pois a palavra é “inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. A expressão *de cara já*, que cujo efeito é realçado pelo pleonasma, ilustra como João percebeu de forma imediata como é ser professor, por meio do compartilhamento de experiências, pois ambos os termos *de cara* e *já* transmitem essa ideia do que ocorre prontamente.

Além disso, destacamos a crítica que João faz às representações do que é ser professor, circulantes no imaginário daqueles que ele afirma não fazer parte do contexto educacional (*a gente ouve muito o que é ser professor de outras pessoas, né?!/ não são professores*). A respeito desse dizer, consideramos que a mídia, por exemplo, muitas vezes estereotipa o papel do professor, julga a sua formação e o culpabiliza como a principal causa do insucesso do ensino de LE, podendo causar falta de interesse do alunado para a atuação na docência (GIMENEZ, 2013) e representações negativas dessa profissão, visto que, segundo Cavallari (2005, p. 17), pelo discurso, as representações do outro ajudam a construir as representações de si mesmo que “são constitutivas das identidades de ambos”.

Muitas pessoas podem questionar se a presença de graduandos em projetos de EC pode desmotivá-los em relação à docência, devido aos relatos de indisciplina dos alunos, das dificuldades e do desânimo dos professores. Entretanto, percebemos em nossos pesquisados que, apesar de alguns momentos de desmotivação, essas questões podem despertar um olhar mais atento e investigador para o contexto escolar, permitindo que eles conheçam mais de perto as realidades dessas salas de aula. Por exemplo, o dizer abaixo ilustra essa inconstância do desejo de ser professor, ressaltado, principalmente, pela expressão *não sei*, que nos remete ao não-saber que desestabiliza certezas em relação a essa profissão e esse espaço de trabalho. No estudo de caso desenvolvido por Neves (2020) com alunos em formação universitária, sobre efeitos de identificação imaginária com a LI, essa incerteza está atrelada ao fato de preferirem seguir a carreira acadêmica de nível superior do que a de se tornarem professores de educação básica, visto que esses alunos demonstram ter domínio da língua inglesa e estudam em uma universidade de alto nível, o que permite, por exemplo, que se sintam mais valorizados. Afinal, estão imersos no discurso do formador e no discurso da universidade que detém um poder a ser desejado. Portanto, consideramos que participar da EC é como uma montanha russa, com altos e baixos; ela motiva, desmotiva, motiva novamente, ou seja, é um processo dinâmico incerto:

RD31: tinha vezes quando eles contavam certos relatos que eram mais, não vou dizer não mais grave, mas às vezes assusta, a gente que nunca foi para uma sala de aula como professora né, dava uma certa desmotivação, ou às vezes de pensar não sei se eu quero mesmo ir dar AULA para adolescentes, né /não sei se eu quero ir para escola PÚBLICA/ esse tipo às vezes pinta mesmo

né, mas ao mesmo tempo em que a gente estava lá no EDUCONLE / com os professores, as aulas didáticas, eles traziam várias ideias, de um certo modo me MOTIVAVA, às vezes desmotivava e logo depois motivava (Ana Silva - entrevista - ConCol/EDUCONLE).

Podemos perceber tentativas de modalização no fio do dizer de Ana Silva: *certos relatos que eram mais, não vou dizer não mais grave, mas; uma certa desmotivação; não sei se eu quero mesmo; esse tipo às vezes pinta mesmo; de um certo modo*. Essas modalizações podem indicar um interdito, ou seja, não é possível dizer que não quero, que estou desmotivada, com medo, etc. Segundo Tfouni (2013, p. 40), o interdito “é um impedimento estrutural e estruturante ao dizer completo, impedindo que se diga tudo, e, por isso mesmo, permitindo que se diga algo. O dizer é sempre faltante, é sempre meio-dito, dito no meio, dito pela metade: inter-dito”. Além disso, essas marcas de modalização também podem assinalar o estranhamento que não é bem-vindo, o encontro com algo que não é esperado, que foge ao ideal e que causa medo, mas não pode ser expressado, visto que a monitora egressa pode ser julgada pelo outro pertencente à academia e pela sociedade em geral por não lecionar em qualquer contexto de educação básica, já que é esperado que, ao se formar em um curso de licenciatura, o sujeito seja um professor pronto, bem preparado para atuar em qualquer escola, sobretudo a pública.

Chama-nos a atenção que Ana Silva nos convoca para confirmar o seu discurso por meio do marcador conversacional *né*, pois para ela é como se fosse senso comum ter espanto ao deparar com a sala de aula e ter dúvidas quanto a ser professora de adolescentes e de escolas públicas da educação básica, por exemplo. Para Bertoldo (2003), esse tipo de expressão é algo típico da oralidade e evoca a aceitação, aprovação do outro sobre seu discurso ou imagem de si. Durante a formação docente, os graduandos constroem uma imagem ideal do ato de ensinar e do que é ser professor. Esse ideal está relacionado à busca e ao desejo pela completude inalcançável, pois é no “embate entre a imagem idealizada do que é ser professor e a dura contingência que a prática em sala de aula apresenta que a constituição identitária dos professores em formação se (re)constrói” (TAVARES, 2011, p. 196). No entanto, de acordo com Neves (2020), não é somente uma imagem idealizada, mas o fruto de uma implicação com o ensino universitário de ponta. Citando Gilles Monceau (2008), a autora aponta que deve haver uma análise da implicação profissional para se discutir a identidade profissional. É por meio da relação do sujeito com a instituição que ele se implica e a

formação de ponta é a que dá condições de almejar uma profissão acadêmica tendo a língua inglesa como objeto de trabalho. Todavia, nem os formadores [...], nem os formandos [...] se dão conta de que, pelo efeito de implicação e sobreimplicação⁵⁷ com a maneira de fazer da universidade, se distanciam da maneira de fazer da escola (NEVES, 2020, p. 1305).

Ana Silva trabalhou como assistente administrativa por um ano, ou seja, um contexto totalmente diferente do espaço escolar. Portanto, isso pode ter sido um dos fatos que colaborou para sua surpresa ao adentrar esse novo espaço. Indo ao encontro de Pennington e Richards (2016), também acreditamos que os projetos de EC podem ajudar os professores de línguas a se tornarem mais confiantes em assumir suas identidades e seus lugares de fala como professores.

Em vários trechos das entrevistas, podemos notar contribuições dos projetos de extensão para fomentar descobertas sobre a docência e revelar os desafios da relação entre a universidade e a escola, conforme mencionado nos recortes RD30 e RD31:

RD32: [...]jeu não tinha é::: // tido nenhuma experiência com // com, com nenhuma, com sala de aula ainda, entendeu?! / Foi meu primeiro contato com // a realidade da escola pública e da sala de aula também (Orfeu Hermógenes - entrevista - ConCol).

*RD33: Nossa! Tenho um carinho muito grande pelo projeto, eu acho que a gente tem mesmo que olhar para escola pública, pras necessidades das escolas públicas, dos professores, ajudar de alguma forma. A gente que está na universidade / e tentar não ficar ali só queixando, mas participar um pouco mais do que acontece na comunidade, eu acho isso muito importante, essa troca [...] **Eu nunca tinha entrado numa sala de aula de escola pública, então eles trazIAM muitas histÓRIAS, compartilhAVAM com a gente, né?! / Nossa, foi um momento muito bom** (Clara - entrevista - EDUCONLE).*

No recorte RD32, apesar de Orfeu Hermógenes não ter lecionado para os professores participantes do projeto Concol durante seu período como monitor, com base

⁵⁷ O termo sobreimplicação, segundo Neves (2020), baseada nos estudos de Monceau (2008), refere-se à impossibilidade do “sujeito de perceber ou analisar sua própria implicação profissional e institucional” (NEVES, 2020, p. 1304).

nas pistas trazidas em seu dizer, foi pelo contato com esses professores, por meio dos encontros das sexta-feiras, que ele pôde ter conhecimento do contexto escolar público de ensino básico, pois seu contato anterior com a sala de aula fora na posição de aluno, no contexto privado de ensino. Ele ainda não tinha tido oportunidade de atuar como professor em nenhum tipo de sala de aula; então, seu conhecimento sobre a escola pública teve início em um projeto de extensão.

Como a linguagem não é transparente e nem objetiva, quando o ex-monitor diz *foi meu primeiro contato com // a realidade da escola pública*, podemos sinalizar que esta *realidade* é efeito de sentido, visto que sua experiência não se referia ao acesso a esse espaço antes, mesmo que tivesse acesso ao que dizem dessa escola nas teorias estudadas na universidade, mas ele ainda não conhecera essa tal *realidade*. É importante ressaltar que a pesquisadora também como sujeito faltante e incompleto, não questionou o participante da pesquisa sobre o que seria essa *realidade* para ele. Todavia, já pressupomos que essa realidade, que é da ordem do imaginário, estaria relacionada às dificuldades que no discurso comum, alimentado pela mídia, se costuma ouvir sobre a escola pública: indisciplina, falta de interesse dos alunos, desvalorização do professor, falta de recursos didáticos etc., ou seja, ela nos remete a algo negativo que já está no imaginário da sociedade. Desse modo, essa *realidade* é uma representação que temos do que é a escola pública. Segundo Jorge (2008), baseado nas obras de Lacan, a realidade é simbólico-imaginária, ela se configura a partir da fantasia que “é constituída pelo simbólico, pelos significantes do Outro, e mediatiza o encontro do sujeito com o que é inabordável enquanto tal — o real” (JORGE, 2008, p. 97). O real difere da realidade, porque ele não se inscreve no simbólico e ele é da ordem do impossível de se expressar; é inassimilável.

Por fim, assim como o marcador conversacional *né* presente nos recortes RD30, RD31 e RD33, o *entendeu?*, usado pelo Orfeu Hermógenes, que imaginariamente busca a aprovação do interlocutor para o que afirma, para que esse interlocutor compactue com o que está sendo dito.

Assim como nos excertos anteriores, Clara também traz em sua memória discursiva que o projeto foi como uma ponte entre ela (universitária) e a escola pública. Ela expressa seu sentimento de *carinho* e emoção pelo projeto EDUCONLE por meio da interjeição *nossa* que expressa um significado de espanto ou admiração. Além disso, ela salienta, mesmo que modalizando seu discurso (*eu acho que*), a carência de um olhar mais

atento para a escola pública, uma vez que, em conformidade com Reis *et al.* (2019), o conhecimento universitário deve alcançar as necessidades da comunidade externa, buscando discussões e soluções para os problemas que afetam a sociedade. Neves (2020, p. 1305), porém, nos adverte sobre a universitarização das profissões, termo concebido por Monceau (2008), em que a formação profissional está cada vez mais atrelada à universidade e essa implicação do sujeito “com a maneira de fazer na universidade” o afasta da “maneira de fazer da escola”, fazendo com que muitos graduandos deem continuidade à universitarização, deixando de se engajarem como professores do ensino básico, certamente mais motivados pelo prestígio e o salário muito melhor. Portanto, no dizer da ex-monitora, percebemos o seu incômodo em relação ao que afirma ouvir na universidade, como queixas em relação ao contexto escolar público. Destacamos que Clara também se inclui nessa ação de queixa que pode ser observada pelo uso da marca dêitica contextual *a gente*, que inclui o eu que fala e o outro. De acordo com o Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis, o verbo pronominal queixar pode se referir à lamentação, reclamação, desgosto ou mágoa. Portanto, inferimos que o motivo que gera essa queixa da escola pública é a *realidade* apontada por Orfeu Hermógenes no recorte RD4: dificuldades do ensino e aprendizagem, indisciplina etc.

Pensamos que a fim de contribuir para que a universidade volte seu olhar para a questão social e para a formação acadêmica, devemos enfatizar a relevância dos projetos que englobam a tríade pesquisa, ensino e extensão, pois, para a “formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação⁵⁸ com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar” (ROCHA; MELLO, 2012, p. 1). É importante estabelecer uma relação de reciprocidade entre as instituições escola e universidade, contribuindo para a (re)construção da sociedade.

No projeto UNISALE, por meio da demanda de cada professor de inglês em sua situação singular, os monitores vão regularmente às escolas públicas desse profissional. Segundo o texto veiculado pela coordenação do projeto, o objetivo é estimular parcerias produtivas que unam os saberes produzidos na universidade com os saberes da escola (REIS, 2018). Entretanto, esse cenário não é comumente assim percebido e pode causar

⁵⁸ Destacamos que preferimos o termo relação, pois, para a Psicanálise e a AD, as relações se formam sob a ilusão da interação. A interação é um efeito, ela é da ordem do imaginário.

surpresa à comunidade da escola regular quando essa ação da parceria ocorre, como podemos observar no trecho abaixo:

RD34: *É uma experiência **muito boa** que tenho com o UNISALE / [inc.] quando a gente chega na escola e os professores e os alunos vêm / **Nossa! A UFMG aqui na nossa escola!** / É uma sensação **muito boa**, eu gosto muito [...] é um **sentimento de prazer** que eu tenho em estar na escola pública e no UNISALE, por que:: por meio dele, eu vejo que é possível sim /a / o ensino público e são por pequenas ações, né?! [...] Por meio do UNISALE, eu conheci a, a:: as pessoas em situação de cárcere, né?! é::: então / principalmente adolescentes, eu tive contato / então foi **muito bom conhecer outras realidades** (Fernando – narrativa oral - UNISALE).*

Como a heterogeneidade é constitutiva da linguagem e do sujeito, a fala de Fernando, no RD 34, é permeada pelo discurso do outro, pertencente ao espaço da escola e que ela traz em sua fala como discurso direto, *Nossa! A UFMG aqui na nossa escola!*. A interjeição *nossa* nos remete a uma surpresa, ao deslumbramento ocasionado pela presença da universidade na escola. Esse modo de expressão evidencia efeito de distanciamento entre a universidade e esses ambientes, nos quais, na maioria das vezes, a escola é “receptora de um saber verticalizado advindo da universidade” (REIS *et al*, 2019, p. 284).

Ademais, destacamos que é por meio das identificações que o sujeito se constitui e se transforma, lembrando que elas ocorrem pela relação com o outro e pelas imagens que emergem em seus dizeres. Portanto, percebemos a identificação do ex-monitor com a escola pública ressaltada, principalmente, pela recorrência do uso do intensificador *muito* para ilustrar sua satisfação e *sentimentos de prazer* que o UNISALE lhe proporciona e permitindo o seu contato com outros contextos de ensino.

Assim, inferimos que o que pode contribuir para que o efeito da universitarização do ensino possa ser deslocado e talvez modificado pelo estabelecimento de vínculo entre a universidade e a escola para amenizar também as tensões entre teoria e prática é conectar a universidade com a sociedade, oferecer uma formação universitária mais humana, bem como possibilitar mais diálogos e ações conjuntas. Destacamos que programas como o Interfaces, que englobam pesquisa, ensino e extensão, são importantes para estreitar os laços com a sociedade e contribuir para a formação profissional. Entretanto, estamos cientes que isso é um grande desafio devido a contingência da prática e das condições

sócio históricas do discurso, além das condições sociais serem fortes e a ideologia neoliberal tender a desvalorizar cada vez mais o ensino básico público.

3.3.2 Efeitos do discurso neoliberal na formação dos monitores egressos

Nós, sujeitos da pós-modernidade, estamos cada vez mais sendo constituídos pelo neoliberalismo, pelo qual é estabelecida a lei da eficácia, onde se busca “fabricar homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325). No contexto de ensino-aprendizagem de LE, percebemos rastros da lógica neoliberal, marcada pelo individualismo, por competitividade, flexibilidade, eficiência e crença de que o crescimento leva ao desenvolvimento. Além disso, segundo Nascimento (2018), o neoliberalismo presente no campo educacional é marcado pelo colonialismo, em função do predomínio da LI. Nos excertos abaixo, sinalizamos como o neoliberalismo está presente nos discursos dos monitores egressos, principalmente daqueles que participaram do programa Interfaces após o ano de 2014:

*RD35: Diria que, todas essas oscilações de sentimentos, me levavam a **ter maior pressa no aprendizado de inglês**. E essa **necessidade de urgência** me levou a uma busca por um programa de trabalho no exterior (Cris - narrativa escrita - EDUCONLE).*

*RD36: É uma coisa que eu acredito que possa acontecer, até um tempo atrás eu tinha pensado / em fazer licenciatura para depois que eu formasse aqui eu ia fazer em alguma particular para tirar licenciatura. [...] Porque seria **mais prático** do que ficar aqui na UFMG, ainda mais que a disciplina da FAE são, têm os horários meio malucos e às vezes **a gente tem que encaixar em horário da tarde e e::, tipo assim, ninguém tem disponibilidade á tarde, é difícil**. Então, mas é uma coisa e para mim está em aberto assim (Rita - entrevista - ConCol).*

Em razão da governabilidade neoliberal, muitos sujeitos são perpassados por situações de mercado, que são “processo[s] de descoberta e aprendizagem que modifica[m] os sujeitos, ajustando-os uns aos outros” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139). Portanto, o mercado tem um caráter concorrencial, em que “cada participante tenta superar os outros numa luta incessante para tornar-se líder e assim permanecer” (p. 147). No RD35, Cris, ao se comparar com seus colegas de graduação, que são proficientes na LI, parece perceber a necessidade de buscar maneiras de desenvolver sua competência

linguística, a qual ela nomeia como sendo algo urgente; o termo *urgência* nos remete a uma situação que tem que ser resolvida rapidamente, que não pode ser adiada. Com isso, podemos considerar que a monitora egressa teve uma atitude empreendedora, pois “o empreendedor vai buscar a mudança, ele sabe agir sobre ela e explorá-la como uma oportunidade” (DRUCKER, 1998, p. 53). E por meio da próclise *me levaram*, acreditamos que podemos notar uma marca da ideologia neoliberal que individualiza e responsabiliza o sujeito por seus (in)sucessos (CAVALLARI; SANTOS, 2015).

Podemos dizer que Cris foi vigilante, percebeu sua demanda por mudança e tentou se adaptar, buscando por mais aprendizagem, ou seja, parecendo ter sido afetada por essa dimensão empresarial, decidiu fazer um intercâmbio, visando o aprimoramento do seu objeto de trabalho. Essa atitude da monitora egressa também pode revelar uma competição dela com os outros graduandos, talvez tendo um desejo de ser como eles ou melhor que eles, uma vez que “o homem neoliberal é o homem *competitivo*⁵⁹, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322).

A participante Ana Silva, na entrevista, também marca em seu discurso a questão da competição, por meio da comparação, na qual ela se vê mais preparada para lecionar a LI do que suas colegas de graduação, uma vez que ela teve a oportunidade de participar dos projetos de extensão ConCol e EDUCONLE: *E:: são, eu acho que:: eu saí, em comparação com as minhas amigas que faziam, que fazem licenciatura, eu saí no nível acima porque eu já tinha mais conhecimento sobre essas dinâmicas de sala de aula. O neoliberalismo enxerga a competição como uma particularidade definidora das relações humanas, em que o “sujeito é o homem da competição e do desempenho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.345)*

Diante da crescente lógica neoliberal, sobressai uma nova concepção de tempo, pois a sociedade contemporânea busca coisas rápidas e práticas, devido ao grande número de atividades e prazos curtos para que elas sejam desenvolvidas. Portanto, o imediatismo passa a ser um ponto forte na nossa cultura. Em 1996, o acadêmico Pablo Gentili já percebia o imediatismo como uma nova demanda da sociedade pós-moderna; por isso, baseado nos processos de mcdonaldização⁶⁰, ele atribui às instituições educacionais os princípios da lógica do funcionamento dos *fast foods*, criando a mcdonaldização da

⁵⁹ Grifo dos autores.

⁶⁰ Processo em que os princípios de restaurantes de *fast food* (eficiência, calculabilidade, previsibilidade e padronização e controle) começam a influenciar diferentes setores da sociedade (RITZER, 2011).

escola, em que “as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais” (GENTILI, 1996, online), tendo a formação de professores marcada pela eficiência, controle e previsibilidade.

Diante do exposto acima, no RD36, percebemos que Rita se queixa da falta de tempo para se dispor a fazer uma disciplina no período da tarde, uma vez que, na grade curricular do curso de licenciatura em Letras da UFMG, há algumas disciplinas que são oferecidas pela Faculdade de Educação (FAE), como a de *Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva*. Disciplinas como esta geralmente são ofertadas no período vespertino, embora alguns cursos sejam noturnos. Com isso, esse fator pode levar o aluno a escolher o bacharelado. Destacamos que, apesar de Rita ter participado do ConCol e ter mencionado a importância dessa experiência para a sua formação, ao passar pela iniciação científica, ela se depara com a linguística teórica, com a qual ela se encanta, parecendo se identificar mais com a pesquisa, o que influencia para que se esquive da licenciatura. Então, ao dizer que *ninguém tem disponibilidade à tarde, é difícil*, a monitora egressa sugere uma característica, em que “a administração do tempo é tida, hoje em dia, como uma grande qualidade/habilidade, estreitamente relacionada à eficiência, à eficácia e à produtividade, tão apreciadas no contexto neoliberal” (AZEREDO, 2019, p. 152). Assim como o enunciado *seria mais prático*, ao se referir em fazer o curso de licenciatura em uma faculdade particular por questão de praticidade. Acreditamos que em sua cidade natal, por exemplo, ela pode encontrar facilmente um curso privado de licenciatura em Letras.

A lógica neoliberal não afeta discursivamente apenas os monitores participantes do programa Interfaces, mas também os projetos pertencentes a ele. Por meio da fala de Ana Silva, oriunda de sua entrevista, podemos notar como a falta de tempo, característica desse mundo pós-moderno, acarreta efeitos na participação e na evasão dos professores desse programa: *Eu acho, eu acho que:: isso era uma frustração geral nossa, mas ela não era BEM do programa, mas de:: eu te diria, forças governamentais, porque:: é um programa tão bom e ajuda tantos professores, mas o problema era que ele era na sexta-feira, então muitos professores não tinham tempo de ir, não tinha como, né, sair de suas escolas para ir na UFMG, e:: a gente tentou, né, o apoio / gastou muito tempo escrevendo as cartas, né, pedindo para que ele virasse tipo um, uma parte do módulo dos professores do EDUCONLE, / mas aí eu acabei saindo do projeto, eu nem sei se isso deu resultado*. Acreditamos que essa dificuldade, mencionada por Ana Silva, de

professores de LI participarem dos projetos durante o dia de semana, ocorre devido à sobrecarga de trabalho nas escolas, ou seja, traços da era contemporânea neoliberal, visto que já ouvimos de alguns coordenadores e antigos participantes do EDUCONLE e ConCol que no início do projeto EDUCONLE havia muitos professores da rede pública interessados em participar, mesmo sendo os encontros às sextas-feiras e aos sábados. A lista de espera era expressiva e havia, inclusive, um pequeno processo seletivo, já que não era possível acolher todos os inscritos. O *módulo* mencionado pela monitora se refere ao Módulo II, que é o cumprimento de $\frac{1}{3}$ da carga horária do professor de escola pública destinada às atividades extraclasse obrigatórias, “de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais” (BRASIL, 2013, s/p). Ressaltamos que, em 2016, o programa Interfaces tentou obter uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, mas entraves burocráticos não viabilizaram esta parceria formalmente. Foi mantido um acordo informal entre a Diretoria do Ensino Médio e o programa viabilizando que, através de uma carta enviada pela diretoria aos diretores das escolas de algumas regionais, estes aceitassem, se possível, que a frequência aos projetos do Interfaces fosse considerada como Módulo II. Essa medida facilitou a participação de alguns professores, mas ainda assim continuaram dependendo do apoio das gestões de suas escolas.

Rita aparenta não se preocupar em ter uma formação mais específica para lecionar, para ter o diploma de licenciada, pois para ela ter a experiência da docência basta ter o CAT (Certificado de Autorização Temporária para Lecionar). Essa é uma saída que ela encontra, caso ela realmente não se forme em licenciatura: *Então, por exemplo, eu não tenho a licenciatura, mas, por exemplo, eu tenho CAT. [...] Então se acontecer algum dia de // aparecer essa oportunidade, estar precisando de professor e talvez eu iria. // Nessa questão, eu sou bem aberta assim/ a: oportunidade, a novidade, porque é legal, eu gosto muito de de de trabalhar com professor.* Essa decisão da monitora egressa também tem um viés neoliberal, em que prevê um aligeiramento na formação dos professores e a praticidade, o tecnicismo e a abertura para oportunidades, alguns dos pontos centrais desse movimento que estão presentes em seu discurso. A situação de incerteza sugerida pelo uso da oração condicional (*se acontecer algum dia de // aparecer essa oportunidade*) e o uso do advérbio *talvez* e o futuro do pretérito (*talvez eu iria*), nos aponta o distanciamento de seu desejo para com essa possibilidade. Apesar do CAT só

poder ser usado para lecionar na escola básica de educação pública, Rita destaca que gosta de *trabalhar com professores* e não com alunos ou como professora. Acreditamos que aí tenha irrompido um ato falho revelando uma verdade, pois o ato falho é um “pensamento inconsciente que emerge no pensamento consciente, na fala, no corpo, e desloca o ato, faz com que se diga outra coisa” (MILLER, 2014, p. 8). Nesse dizer seu interesse parece convergir para continuar na universidade como efeito do que Neves (2020) aponta como efeito da universitarização e certamente, efeito ideológico do neoliberalismo.

Há, no neoliberalismo, um deslocamento do coletivo para o individual. Desse modo, essa ideologia propõe fabricar um novo homem, um sujeito neoliberal marcado pelo pragmatismo e pelo interesse próprio, onde não haveria um espaço para o diálogo e para a reflexão coletiva. A partir do momento em que ocorre uma reestruturação na sociedade, surgem também novos modos de se pensar e organizar a educação; com isso, “no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 43). Nos excertos abaixo, podemos depreender a lógica do mercado presente nos discursos de alguns monitores egressos, evidenciando aspectos do sujeito neoliberal:

RD37: *Bom, a importância da escola pública pra mim faz parte de:: toda a minha vida acadêmica / até hoje na:: faculdade. / Eu CREsci na escola pública. / e:: é de lá que eu vim de lá que tirei todo:: o conhecimento acadêmico que eu tenho. / Claro que a gente:: conforme vai pegando no gosto pela coisa, **a gente vai procurando por conta própria.** / Ma::s eu tenho muita gratidão pela:: escola pública, **por tudo que ela me serviu de graça, né?! / É:: Eu não paguei nada por isso e:: /por conta disso, eu sinto que eu tenho, que eu devo retribuir é:: tudo o que a escola pública fez por mim** (João - entrevista - ConCol).*

RD38: *Não é um favor que eu sinto, é uma dívida. / é uma dívida porque eu sinto que:: a gente, né, enquanto:: aqui pesquisadores, professores da UFMG e tudo mais. As pessoas que formam em geral / **a gente não vai para escola pública, a gente não vai para a esfera pública no geral / a gente vê que a gente forma médico, advogado, forma tudo que todo mundo vai para a empresa priva::da, vai para os escritórios e coisas do tipo/ e:: eu sinto que acontece, tem o mesmo movimento aqui na Letras, na na licenciatura, né / ah tem aquele movimento, né, que no ensino público, na escola de médio, fundamental, **a gente estuda no público, e aí quando vem para o superior:: a gente vai / é:: o rico vai pra:: federal e o pobre vai para a particular / e aí quando **a gente forma é a mesma coisa / o rico volta para a particular e o*******

pobre vai então, eu sinto que tenho uma dívida / com essa população que não tem acesso e que banca o meu ensino, né, que paga pelo meu ensino. A vida inteira, né, desde o:: do ensino fundamental, ensino médio, a graduação, e agora a pós-graduação, o mestrado, o doutorado, / e aí o que acontece, a gente forma e vai embora, né, / vai para a escola particular / então assim/ e aí uma das formas que eu tenho, né, de ajudar é conduzindo a minha pesquisa primeiro na escola pública (Fernando - entrevista - UNISALE).

Tanto no RD37 quanto no RD38, os monitores egressos são marcados pela mercantilização, ou para a mercadorização, no neologismo de Saviani (2018), em que suas formações escolar e acadêmica são regidas pelas leis do mercado. João e Fernando se sentem endividados (*devo retribuir; é uma dívida; eu sinto que tenho uma dívida*) com a sociedade, visto que ambos estudaram e estudam na rede pública de ensino, ou seja, por meio dos impostos, a população não deixa de pagar pelos seus estudos (*banca o meu ensino, né, que paga pelo meu ensino*), pois um dos recursos públicos destinados à educação tem origem da receita de impostos próprios da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na narrativa escrita da egressa Clara também percebemos rastros dessa mercantilização quando ela menciona: *devo a ele [ao projeto] a minha aprovação em um concurso público e o meu bom desempenho no curso CELTA/CAMBRIDGE. Devo a ele, acima de tudo, os inúmeros elogios que recebo de meus alunos* (Clara – narrativa – EDUCONLE). A recorrência do significante *devo* nos revela esse endividamento com o projeto, por Clara acreditar que ele contribuiu para suas conquistas profissionais. Além disso, no RD37, quando o monitor egresso menciona que ele *vai procurando por conta própria* a sua formação, o seu conhecimento, percebemos traços como o individualismo e a autonomia, pois na lógica neoliberal, “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 337).

Como a entrevista é um ótimo dispositivo para rastrear traços da equivocidade da língua(gem) no momento da enunciação, percebemos no RD38, que por mais que Fernando declare seu interesse pela escola pública, assim como ele já mencionou em outros excertos de narrativas e entrevistas sobre gostar de dar aulas nessa situação de ensino, nos parece que ele já intui que não irá lecionar na escola pública ao dizer: *a gente não vai para escola pública*. Ele oscila do pronome pessoal *eu* para a locução pronominal *a gente*, cujo sentido equivale ao pronome nós, fazendo parte da ação, e essa locução se

repete várias vezes em seu enunciado sugerindo que é o que acontece com ele e os demais alunos da universidade pública. O desvio da escola pública também pode ser percebido no final desse RD36, quando Fernando diz realizar pesquisas *primeiro na escola pública*, ou seja, depois dessa experiência ele provavelmente desenvolverá atividades de ensino e/ou pesquisa em outros ambientes escolares. Acreditamos que isso não ocorre apenas com Fernando, pois após perceber os desafios da educação pública pós-moderna, como salas de aula cheias, alta carga horária, baixo salário dos professores, falta de apoio da escola, dentre outras adversidades, esses recentes professores podem almejar uma outra área de atuação ou lecionar em outros contextos de ensino, principalmente no ensino superior, levando-os a buscar uma pós-graduação. Isso pode ser um efeito da sociedade capitalista/neoliberal, em que exige do professor a procura por mais aulas e atividades a fim de obter melhores condições financeiras, o que, conseqüentemente, pode elevar o número de professores que lidam com problemas físicos e mentais (AZEREDO, 2019).

O participante Gasperin, por exemplo, também dizia desejar lecionar na escola pública, embora atualmente ele seja professor universitário em uma instituição federal (*porque eu estava muito motivado mesmo, e eu sempre quis trabalhar na escola pública e sabia que ali era o meu espaço para eu pesquisar e produzir e pra, né, inovar. Eu sabia que a minha carreira, que minha carreira seria ali, / já entrei na faculdade já pensando nisso, devolver para escola pública*). Ou seja, parece que o professor recém-formado tem uma maior preocupação em lecionar, dar um retorno para a escola pública, principalmente quando ele passou o seu ensino básico nesse contexto. Já após algum tempo de carreira, ou até mesmo após sua graduação, esse profissional parece buscar outras oportunidades que o retirem da escola pública básica.

Também podemos vislumbrar no RD38 que Fernando faz uma crítica em relação ao acesso de pessoas menos favorecidas no contexto público de ensino. Ele apresenta a contradição que o incomoda com relação ao ensino fundamental e médio, onde os sujeitos considerados pobres costumam frequentar escolas públicas, mas quando vão para o ensino superior, só têm acesso a faculdades particulares e os ricos conseguem vagas nas universidades federais. Entendemos que essa fala ilustra a desigualdade entre as pessoas menos favorecidas e os mais ricos e a necessidade da Lei de Cotas do SiSU⁶¹, que reserva vagas para estudantes da rede pública. Ademais, nesse recorte dos dizeres de Fernando é

⁶¹ Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de set. de 2021.

possível apreender que após a graduação, muitos sujeitos não retornam para trabalhar na escola pública, o que parece levar Fernando a voltar seu olhar para essas condições de produção discursiva. Nos dados divulgados pelo IBGE na Síntese de Indicadores Sociais de 2020⁶², destaca-se essa desigualdade de acesso ao ensino básico e ao ensino superior, em que a maioria dos estudantes do ensino médio da rede pública são de classes mais baixas e no ensino superior, as pessoas de classes mais altas frequentam tanto a rede pública quanto a privada.

Assim sendo, após percebermos rastros da lógica neoliberal nos discursos dos monitores egressos, concordamos com Franco *et al.* (2020) ao afirmarem que

a ordem do mercado aparece para o sujeito como o palco da realização de uma série de valores, sob a condição de que ele participe do jogo da concorrência e otimize suas capacidades competitivas. Assim, ‘a interiorização de normas de performance, a autovigilância constante para se conformar aos indicadores, a competição com os outros são os ingredientes dessa ‘revolução de mentalidade’ que os ‘modernizadores’ querem operar (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 398). Embora essa mova mentalidade resulte em sofrimento para os sujeitos, carregados de expectativas, descolados de suas condições objetivas e totalmente responsabilizados por seus fracassos, ela é capaz de mobilizar afetos e ganhar adesão social (FRANCO *et al.*, 2020, p. 71).

Observamos que os egressos marcados pela mercantilização, competitividade, imediatismo e praticidade são, principalmente, aqueles que participaram do programa Interfaces após o ano de 2014, o que é uma consequência do crescimento do principal sistema econômico da atualidade: o neoliberalismo.

A seguir, apresentamos algumas representações que surgem nos dizeres dos monitores egressos sobre a escola pública, seus alunos e professores, o que pode influenciar na escolha desses sujeitos sobre o lugar de atuação da docência.

3.3.3 Representações acerca da escola pública, seus alunos e professores

Nesta seção, nos concentramos na análise de algumas representações que pudemos pinçar de formulações de Rita, Ana Silva e Fernando que constroem predicções

⁶² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020 148p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica; n. 43). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

sobre a escola pública, os seus alunos e os seus professores. Essas representações são designadas a partir da “imagem que cada um tem, sobre sua própria posição e sobre as posições dos outros” (Pêcheux, 1995, p. 85). Pressupomos que o discurso dos monitores egressos é perpassado por sentidos diversos, que não são necessariamente coesos em si, demonstrando os efeitos sociais, subjetivos e ideológicos que cada um experimenta em seu momento histórico. Além disso, vale ressaltar que a experiência da monitoria parece contribuir para a (re)significação de representações desses monitores do programa Interfaces, de modo mesmo a interferir nas suas escolhas profissionais.

Ressoa no nosso *corpus*, principalmente nos recortes abaixo, a representação da escola pública como local de sofrimento e local onde não se aprende LE, e sim apenas o verbo *to be*. Essas representações são vindas da relação que se instauram por meio do outro, podendo modelar seus comportamentos e atitudes (CARVALHO, 2019).

RD39: *Mas tinha uma atividade que era:: chama Learning Weaving / era junto com o EDUCONLE, que era onde o pessoal montava o projeto, né, grupo. Os professores montavam o projeto aí a gente participava disso também [...] como:: ah Qual o tipo de projeto será que CABE aplicar numa sala que é muito chEIA? Aí existe aquela sala em que os alunos não têm interesse? Fala, para quê que eu vou estudar inglês? Então, sabe, eu via os **problemas da:: a gente, a escola pública SOFRE, então era era de grande valia para mim** (Rita - entrevista - ConCol).*

RD40: *[...] sempre estudei em escola particular, né, (inc) e eu fiz curso de inglês fora / então:: mas eu tinha familiares que trabalharam, trabalharam na rede pública, eu sabia como que era a rede pública, **então meu preconceito estava era ali, eu falava o inglês não funciona na rede pública, os professores não dão a mínima, todo mundo que eu ouvia falar, ah eu aprendo verbo to be para o resto da minha vida e esse é meu ensino na escola pública.** // Só que quando eu fui visitar algumas escolas,[...] eu vi que as professoras eram nada a ver, eram, superaram muitas minhas expectativas, ou seja né, o meu preconceito que eu tinha não era válido, por que:: o nível que elas estavam de, de:: interesse e comprometimento e o nível do:: da língua, né, que elas estavam ensinando, era um nível comparado a qualquer colégio particular nessa questão privado, sei lá, **então eu acho que eu perdi muito esse preconceito, eu comecei a pensar, tem alguma alternativa para escola pública e que não é só essa imagem que eu guardei de muito tempo atrás** (Ana Silva - entrevista - ConCol/EDUCONLE).*

No RD39, Rita fala sobre o projeto *Learning Weaving*⁶³, que por meio dele parece que ela pôde conhecer alguns desafios da docência, que parecem constar nos questionamentos que ela fazia junto com os professores participantes: sala de aula cheia; alunos desinteressados e falta de motivos para aprender a LI, levando-a à representação da escola pública como uma entidade que sofre. Percebemos pelo uso do pronome pessoal *eu* que a monitora egressa assume que percebia os problemas que faziam a escola sofrer. Entretanto, ela logo se corrige, alterando para *a gente*, revelando que não apenas ela, mas provavelmente todos os outros envolvidos no projeto percebiam esses efeitos como dificuldades do contexto escolar público. Ademais, insinuamos que esses desafios podem ter contribuído para que Rita não seguisse a área da licenciatura, como revelado por ela, nesse recorte, uma vez que relata ter sido de *grande valia* para ela conhecer os problemas e o sofrimento da escola pública.

Além do mais, por meio dos fios discursivos tecidos na narrativa escrita de Rita, também podemos depreender a representação de escola como local onde se aprende apenas formulações básicas da LI, como o verbo *to be*, devido à sua experiência escolar: *aos dez anos de idade, comecei a estudar inglês em casa, utilizando um dicionário compacto Inglês-Português da Editora Rideel. Na parte inicial do dicionário havia um anexo com os tempos verbais, falsos cognatos, listas de verbos irregulares do inglês; conteúdos que eu não via na escola, esta que ficava presa ao ensino de Verb to be, Simple Present e Present Progressive e ensino de léxico (como cores, números, etc).* Ressaltamos que por Rita ter estudado todo seu ensino fundamental e médio em escola particular, percebemos que sua representação se refere à escola de modo geral, isto é, tanto a escola pública quanto a escola particular deixam a desejar no modo de ensinar uma língua estrangeira.

Retomando a questão de que nossos discursos são perpassados por discursos outros, que influenciam nossas representações, constituídas no interdiscurso e a partir da nossa relação com o outro (CORACINI, 2003; REIS, 2011a), percebemos, no RD40, que a representação de escola pública da Ana Silva aparenta ter sido influenciada pelos dizeres

⁶³ Refere-se a projetos de rede de aprendizagem que substituíram os projetos de pesquisa-ação, buscando um trabalho mais colaborativo. Segundo as coordenadoras do EDUONLE nessa época, os professores participantes eram “agrupados de acordo com interesse de investigação e planeja[vam] ações a fim de solucionar um problema de sala de aula ou de sua própria aprendizagem. [...] Em todas as fases do trabalho de pesquisa discut[ia]-se como os membros do grupo est[avam] aprendendo com a rede e quais ações pode[riam] ser intensificadas ou replanejadas” (DUTRA; MELLO, 2013, p. 11-12).

de seus familiares que trabalhavam na rede pública de ensino. Embora afirme que ela mesma ainda não tinha tido contato com esse contexto por ter estudado apenas em escolas particulares, ela se posiciona como quem *sabia como que era a rede pública*. Portanto, a escola é representada pela monitora egressa como um local onde não se aprende a LI, o que para ela diz respeito ao seu preconceito em relação a este lugar (*o inglês não funciona na rede pública, os professores não dão a mínima, todo mundo que eu ouvia falar, ah eu aprendo verbo to be para o resto da minha vida e esse é meu ensino na escola pública*). Portanto, acreditamos que por meio da participação de Ana Silva nos projetos ConCol e EDUCONLE, onde teve contato com outros professores de LI de escolas públicas, ela pôde visitar esses espaços e se inscrever em uma nova discursividade. Pensamos que houve a ressignificação de sua representação de escola pública ao se deparar com professores engajados e proficientes. Ela passa a perceber este local como possível de se ensinar/aprender uma LE (*eu comecei a pensar, tem alguma alternativa para escola pública e que não é só essa imagem que eu guardei de muito tempo atrás*), permitindo-se produzir outros discursos. No entanto, apesar dessa possível ressignificação de Ana Silva, concordamos com Coracini (2008, p. 13) ao afirmar que “não conseguimos apagar a história que nos constitui; somos o mesmo e o diferente, a cada momento e sempre”. Desse modo, na fala dela ela ainda guarda algo do preconceito anterior já que diz *acho que perdi muito esse preconceito*, ou seja, ela perdeu *muito*, mas algo ainda permanece.

Ressoa nos próximos enunciados, RD41 e RD42, as representações acerca dos alunos da escola pública como aqueles que não aprendem a LI e que não têm interesse por essa língua-alvo. Tais representações podem afetar a constituição da identidade de professores de inglês.

RD41: *Lembro-me de uma visita que os Concolers e seus alunos fizeram à turma da professora X, durante a aula da disciplina Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês. [...] Os Concolers falaram um pouco sobre o projeto, como funcionava e a importância da educação continuada para eles. Além disso, foram apresentados três alunos da Concoler Y, estes que eram da rede pública e falavam inglês, e isso, com certeza, foi a cereja do bolo daquela noite. Foi admirável para muitos alunos da professora X, pois existe a crença de que um aluno de escola pública jamais poderia falar inglês devido ao ensino fraco e/ou por inúmeros fatores que impossibilitam de o professor desenvolver a habilidade da fala em sala de aula. A presença desses três alunos comprovaram que os limites podem ser*

ultrapassados apesar de todas as dificuldades que um professor de língua estrangeira passa em uma escola pública (Rita - narrativa escrita - ConCol).

RD42: *A segunda coisa mais memorável sobre o meu trabalho como TA foi estar em sala de aula com professores. Como aluna da licenciatura, eu já tinha pré-conceitos e preconceitos sobre a profissão. Nas aulas, sobretudo as do EDUCONLE, eu aprendi sobre os dilemas de suas profissões, mas também me surpreendi uma vez que visitei as salas de aula de cada um desses. **Acredito foram nos momentos de surpresa: ver alunos dedicados, se esforçando para reproduzir a língua, além do carinho que muitos alunos tinham pra com os seus professores de inglês; em que eu mais estive motivada sobre a docência. Eu visitava uma escola em uma semana, e na próxima chegava à sala do Educonle sorridente, ansiosa para perguntar ao professor como havia sido a experiência*** (Ana Silva - narrativa escrita - ConCo/EDUCONLE).

No RD41, Rita narra a visita de uma professora participante do ConCol em uma das suas aulas da graduação para falar sobre o projeto de EC e sua experiência. Destacamos aqui que não é apenas as ações de extensão e o estágio supervisionado que possibilitam a interação entre universidade e a escola, mas também algumas disciplinas da graduação, em que o professor tem o cuidado de possibilitar esse contato. Um dos papéis da universidade pública é fazer essa ponte entre a academia e a sociedade. Nessa interação, além do professor de ensino básico, houve a presença de alguns de seus alunos da escola pública, provavelmente daqueles que possuíam melhor proficiência linguística na LI, pois parece que eles conversaram em inglês com os graduandos, gerando surpresa, o que pode nos revelar a representação do estudante da situação escolar pública como aquele que não sabe e/ou não consegue aprender a LI.

A metáfora *cereja do bolo* usada por Rita contribui para a identificação dessa representação, visto que essa expressão é usada para se referir ao *grand finale*, que encanta, enche os olhos e cativa. Segundo o Dicionário Informal Online, ela “serve como finalização perfeita para algo ou algum evento”. Além disso, sempre lembrando que nos referimos à instância sobretudo imaginária, percebemos uma possível ressignificação dos estudantes de LI de escola pública e a própria escola, à medida que os efeitos de sentido do contato com esses aprendizes se apresentam nos dizeres: *a presença desses três alunos comprovaram que os limites podem ser ultrapassados apesar de todas as dificuldades que um professor de língua estrangeira passa em uma escola pública*. Portanto, percebemos um deslizar de significantes e entendemos que as “representações podem

passar por um processo de ressignificação no sujeito e serem reinscritas em novas relações significantes, alterando padrões, metaforizando-se” (ANDRADE, 2008, p. 254).

Geralmente, em pesquisas no campo da LA, voltadas para representações e crenças sobre alunos da escola pública (COELHO, 2005; BARCELOS, 2006; LIMA; SALES; 2007; GIAROLA, 2016; BARRETO, 2017; UCHOA, 2020), esses sujeitos são identificados como “desmotivados, dispersos, questionadores e agressivos” (GIAROLA, 2016, p. 83), ou seja, há uma baixa expectativa em relação à aprendizagem desses alunos. Desse modo, talvez sob a reverberação desses dizeres, quando a monitora se depara com estudantes na contramão dessas representações, ela parece experimentar o efeito de estarrecimento. No RD42, por exemplo, podemos vislumbrar essa atitude de espanto, revelando-nos a representação do aluno de escola regular como desinteressado em aprender a LI. Também percebemos uma ressignificação sobre esse aluno da escola pública em consequência da participação de Ana Silva no projeto de EC e da sua presença na escola pública. Seus *preconceitos sobre a profissão* se deslocaram para *motivada sobre a docência*. Esse movimento parece que permitiu à monitora egressa cogitar seguir a carreira docente. Portanto, reforçamos a importância dos licenciandos conhecerem o espaço da escola pública, seus desafios e triunfos.

Por fim, trazemos o excerto a seguir que evidencia a representação de professores de LI como aqueles que desejam uma receita pronta para lecionar. Vejamos:

RD43: *O professor vem até a gente com a demanda dele / e a gente vai até a escola, né. / É:: e aí primeiro que tem esse movimento, então a gente nunca sabe o que vai encontrar.[...] Tem muita demanda também assim / ah quero trabalhar na minha sala, mas como a escola pública não dá, aí a gente mostra que é possível. E:: coisas do tipo. Então quando a gente vê, aí o que acontece, **aí nesse movimento deles querendo uma receita, uma solução, mesmo que o nosso trabalho não é de dar solução, né, mas eles vêm achando que vai ter uma solução.** / E aí é um trabalho de tipo, primeiro a gente vai assistir aula por um mês antes de dar uma:: [inc.] ou pra mais, antes de falar alguma coisa. / **E aí chega uma hora que o professor fala assim: Nossa! Você não vai falar nada? Você não vai falar nada? Cadê?** Alguns ficam impacientes, aí a gente vai trabalhar::do, né, a gente vai trabalhando/ não é assim:: e aí pô! **Você vê a mudança do professor de, de uma receita de bolo e às vezes querendo pra eles, querem prática / eu gosto muito é disso, eu acho legal, fico feliz de ver** (Fernando - entrevista - UNISALE).*

Em *Nossa! Você não vai falar nada? Vc não vai falar nada? Cadê?*. Utilizando o discurso direto, Fernando traz a voz da professora parceira do UNISALE, (AUTHIER-REVUZ, 1990), por meio do qual revela a heterogeneidade mostrada do seu dizer que reverbera a eloquência como o monitor recebe a demanda da professora de ter um retorno sobre as suas aulas, sobre como lecionar de outro modo e/ou talvez de trazer *uma solução* para os possíveis impasses que ela tinha em sala de aula. Fernando demonstra seu incômodo ao criticar esse posicionamento da professora de querer o que ele chama de *receita*. O termo *receita* se refere ao passo a passo de como fazer algo, ou seja, a professora queria o passo a passo, por exemplo, de como aplicar uma atividade, lidar com alguma dificuldade em sala de aula. Podemos dizer ainda, pelo tom de sua voz, que ele se irrita ao explicar à pesquisadora: *mesmo que o nosso trabalho não é de dar solução, né, mas eles vêm achando que vai ter uma solução*. Além da representação identificada, por meio desta sequência discursiva, também podemos observar como ele aponta um efeito de mudança de atitude da professora após contato com a sua atuação e a concepção do projeto UNISALE. Ele relata seu deslumbramento perante essa percepção: *eu gosto muito é disso, eu acho legal, fico feliz de ver*.

Desse modo, por meio dos discursos dos egressos que são perpassados por discursos outros, podemos depreender as representações de escola como local de sofrimento e onde não se aprende LE, de alunos como aqueles que não tem interesse e não aprendem a LI e de professores como sujeitos que buscam por “receitas prontas” para lecionar. Essas representações nos sugerem a carência de um olhar mais atento para a escola básica e a necessidade de políticas públicas para tentar amenizar os desafios da educação brasileira.

3.3.4 O fascínio acadêmico como saída do contexto escolar público

Muitos licenciandos, na passagem pelo estágio supervisionado ou por projetos de extensão, como o EDUCONLE, ConCol, UNISALE e PIBID, podem se deparar com discursos que exaltam os desafios do ensino básico, o que pode acarretar a escolha da sua atuação docente. Eles podem, por exemplo, não perceber valorização profissional no contexto escolar básico e desejar seguir a profissão universitária (NEVES, 2020). Desse modo, trazemos a seguir recortes de dizeres que indicam possíveis efeitos do processo de universitarização da carreira de professor de LI. Segundo Gilles Monceau (2008, p. 24),

acadêmico em quem Neves (2020) embasou seus estudos, a universitarização das profissões é referente à “formação profissional [que] se desenvolve cada vez mais na universidade, seguindo a maneira de fazer da universidade”. Examinemos os excertos:

RD44: *Eu dou aula em curso de idiomas / eu to fazendo/ créditos de estágio supervisionado/ então // nessa eu tenho um pouco de contato com a escola pública/ mas eu **tenho vontade sim de:: / dar aula em escola pública. É::: / não é assi::m / o meu objetivo final, por que / é:: / tenho interesse também em seguir/ a carreira acadêmica / e fazer mestrado, doutorado, é:: mas eu quero passar, de ter experiência/ até pra/ assim / eu saber se é:: / pra que eu vou estar preparando meus alunos quando eu tiver/ quando eu for professor universitário** (João - entrevista - ConCol).*

RD45: *Sim, sem dúvida, é. Eu acho até que foi isso que me colocou lá sim numa estrada do mestrado, me deu mais motivação, creio, você sente mais, sei lá, **depois que eu tive essa experiência com EDUCONLE, fiquei mais próximo das professoras de certa forma:: e você acaba tendo um trânsito melhor para conversar, expor suas ideias e de seus planos e tudo mais./ A X me incentivou** (Marcos Rodrigues - entrevista - EDUCONLE).*

RD46: *Então, eu, eu gosto de dar aula, né, com proficiência acadêmica, era uma experiência muito boa, mas era uma experiência diferente, né,/ eu mesma, né, an:: quando fiz os estágios de escolas, né, fiz no CP lá na UFMG, fiz na escola onde eu estudava, foi muito interessante assim/, **eu ainda tenho um certo medo, por que:: que eu terminei meu mestrado agora, não estou trabalhando, mas/ an:: eu gosto de dar aula, // eu quero:: mais anos para exercer essa experiência, né, quero começar a trabalhar mesmo pra:: De certo modo, não tenho certeza se vou seguir nessa profissão ou se eu volto para o meio acadêmico, né, com doutorado** (Sara - entrevista - EDUCONLE).*

No RD44, percebemos que João já possui experiência como docente em institutos privados de ensino de inglês e diz ter vontade de lecionar em escola pública, cujo efeito ele busca reforçar com o vocábulo *sim*. Entretanto, acreditamos que esse dizer, juntamente com o prolongamento de vogais (*É:::; assi::m*), é uma forma de modalizar o que ele irá mencionar em seguida: *tenho interesse também em seguir a carreira acadêmica e fazer mestrado, doutorado*. Parece que João se sente inibido em falar livremente sobre seu desejo de seguir a carreira universitária, talvez por ele estar sendo entrevistado para uma

pesquisa cujo foco está nos efeitos que a formação de professores do ensino básico em serviço tiveram sobre ele em sua formação inicial. O enunciado *quando eu for professor universitário*, no qual o verbo está no futuro do subjuntivo, que indica a possibilidade de algo acontecer ou que o sujeito espera que aconteça futuramente, demonstra que João já se vê como professor universitário, seu *objetivo final*. Seus dizeres indicam que o motivo de querer ter conhecimento e experiência na escola pública seria apenas para saber orientar os seus possíveis futuros alunos graduandos.

Diferentemente de João, Marcos Rodrigues, no RD45, revela que o projeto EDUCONLE o guiou para a busca do mestrado, visto que ele teve a oportunidade de se aproximar de professoras que atuavam na pós-graduação, facilitando para que ele tivesse um *trânsito melhor para conversar, expor suas ideias*. Além disso, interpretamos que o que também possa ter motivado Marcos Rodrigues a seguir o caminho acadêmico foi algo da ordem do desejo: o interesse, a curiosidade sobre a formação de professores, uma vez que ele menciona na entrevista que o que o *motivou a querer saber mais sobre o assunto, vamos dizer assim, sobre é:: a capacitação dos professores, é:: algumas coisas nesse sentido, essa coisa de ensino*. Percebemos que os monitores egressos participantes da nossa pesquisa que estiveram no EDUCONLE antes de ele fazer parte do programa Interfaces não mencionam o interesse de lecionar na escola básica e atualmente nem lecionam neste espaço. Dois deles são professores universitários, uma é professora efetiva da Aeronáutica, uma é professora e proprietária de um instituto livre de línguas e outra está buscando formação na área de design instrucional.

Já os participantes do programa, sobretudo após o ano de 2014, parecem ter um olhar mais voltado para as questões do contexto básico de ensino, principalmente para as escolas públicas. Talvez essa diferença aconteça por causa de os monitores mais velhos terem ingressado no projeto mais ao final da sua graduação, provavelmente já mais cientes do caminho que eles gostariam de seguir. Notamos também efeitos diferentes com relação à participação dos monitores nos anos mais recentes (2014-2018). Eles podem ainda estar em processo de tomada de posição sobre sua futura atuação nesses possíveis lugares, se na escola básica ou na universidade ou em institutos de idiomas. Lucas, por exemplo, sinaliza uma continuação da sua formação na universidade. Em sua entrevista sobre continuar seus estudos acadêmicos, responde: *isso é uma coisa que eu ainda tenho que amadurecer, sabe? É:: pensar em mestrado, / Acho que mais pra frente eu vou amadurecer mais essa ideia*.

Ainda na entrevista com Marcos Rodrigues, pudemos perceber a incerteza desse egresso em relação a proporção de um possível efeito do projeto EDUCONLE em sua formação: *não sei se o EDUCONLE me impactou na minha carreira como professor, eu não sei, talvez sim, // é:: não sei te dizer, não sei medir, é difícil medir isso, né, quanto que:: / por que eu acho que se eu não tivesse passado por ali, eu continuaria dando aula e sendo professor, eu estudava Letras, eu dava aula de inglês*. Essa dúvida quanto a proporção da contribuição para que ele chegasse aonde ele chegou como professor é marcada pela expressão *não sei medir, é difícil medir isso, né, quanto que::*. Essa dificuldade pode estar atrelada ao fato de que, naquela condição de produção, ele já estava lecionando, e por ele fazer parte de uma universidade considerada renomada, acredita-se que Marcos Rodrigues já tenha um saber que o leva a se implicar com a docência, visto que

alunos que se licenciam numa universidade de prestígio já atingem um reconhecimento diferenciado em seu processo de profissionalização. A sua experiência universitária já lhes possibilita adquirir um saber inconsciente, in(ter)dependentemente do conhecimento que recebem (NEVES, p. 1304, 2020).

No RD46, podemos identificar os impasses de Sara perante a carreira docente. Ela parece se esquivar do da função de professora, por causa de um desconforto que ela nomeia como *medo*; ao tentar justificar que gosta de dar aula, ao usar a adversativa *mas* e fazer uma longa pausa chega a evidenciar uma incerteza quanto ao seu gosto pela docência (*eu ainda tenho um certo medo, por que:: que eu terminei meu mestrado agora, não estou trabalhando, mas/ an:: eu gosto de dar aula*). Também podemos perceber que para preencher a sua falta como sujeito, mesmo após ter passado pela graduação, em seguida pelo mestrado, permanece uma insegurança e uma incerteza quanto ao que fazer no futuro. Sua posição oscila entre assumir a docência ou protelá-la pela continuação da vida acadêmica, enquanto silencia uma possível terceira via. De todo modo, em relação ao que reverbera na fala de Sara sobre a seu medo da docência, Mrech (2003), fundamentada nos estudos de Jacques Lacan, nos lembra que

é preciso que o professor perceba que ele não detém o saber, ele não detém todo o conhecimento que ele ensina ao aluno. Ao contrário, como revela a Psicanálise, ele também está castrado, ele também não detém o saber total. [...] [Os professores] ainda não perceberam que o saber vaza. Ele não está completo. Assim como eles também não têm as respostas, e são sujeitos barrados (MRECH, 2003, p. 98).

Lacan ([1966] 1998), em seu texto *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada*, aponta que cada sujeito possui seu próprio tempo, um tempo lógico, totalmente diferente do cronológico, que se divide em três momentos: o instante de olhar, o tempo para compreender e momento de concluir, visto que o sujeito necessita de um tempo para experimentar, elaborar e ressignificar suas experiências. Além de que esses tempos não se organizam de modo linear. Com isso, a monitora egressa que poderia se encontrar no momento de concluir, por causa da sua formação acadêmica, parece estar no tempo para compreender seu desejo pela profissão docente, revelando-nos sua singularidade, seu tempo lógico. Por mais que cada um dos monitores participantes da nossa pesquisa tenha passado por formações parecidas, cada um experimentou a passagem pelo Programa de forma singular e particular e tomou decisões de acordo com alguma maior aproximação ou mais distanciamento do seu desejo. A Psicanálise nos ensina que o desejo é da ordem da falta e ele constitui e mobiliza o sujeito, pois “o desejo é a busca do objeto perdido” (QUINET, 2014, p. 88). Portanto, somos sujeitos desejantes, estruturados em torno de uma falta fundamental.

A seguir, discutimos sobre as representações que alguns monitores revelam sobre a EC de modo geral e como a coordenação dos projetos do programa Interfaces pode ter interferido na experiência e formação dos monitores egressos.

3.4 A relação dos monitores egressos com os projetos de EC

Os projetos de EC para professores de LI além de “dar continuidade ao desenvolvimento das competências linguísticas e profissionais dos professores, como também, conhecer, refletir e auxiliar na busca de soluções e na disposição para novas atitudes que viabilizem o aprendizado da LE” (COELHO, 2011, p.35), podem enriquecer a formação inicial dos graduandos, visto que os aproximam do contexto escolar básico, permitindo-lhes vislumbrar os êxitos e impasses da profissão docente. Acreditamos que esses projetos certamente possibilitam maior contato com os professores atuantes no ensino básico e, dependendo do tipo de projeto, esses sujeitos em formação inicial podem ter vivência de atuação metodológico-didática. Além do mais, o modo como os coordenadores dos projetos organizaram e se relacionaram com os monitores egressos seguramente influenciou a experiência destes, principalmente no que se refere à formação docente, conforme veremos adiante.

A seguir, trazemos alguns recortes discursivos dos monitores egressos que evidenciam as representações sobre a EC e o modo como os coordenadores lidaram com cada projeto e suas possíveis influências na formação inicial.

3.4.1 Representações sobre a EC

As representações permitem observarmos traços da constituição subjetiva e identitária dos monitores egressos do programa Interfaces, visto que no entendimento dos autores com os quais dialogamos, o sujeito se constitui a partir das imagens advindas das suas experiências e das relações que estabelece com o mundo e consigo (CORACINI, 2003; REIS, 2010; REIS, 2018). Por isso, compreendemos que elas são como uma sequência de formações imaginárias provenientes de projeções que o sujeito concede a si e aos outros por meio de discursos anteriores (PÊCHEUX, 1997a). Adiante, nas sequências discursivas de Rita e João, podemos depreender as representações de EC conferidas por esses sujeitos.

RD44: *Para mim foi muito válido, ainda mais eu estava no início de de faculdade e:: sempre foi um curso, com projeto que sempre me motivou a a:: querer ser uma professora melhor, /a buscar, **não ficar na mesmice, né, não ficar preso ao livro, nem sempre o livro é bom,/ né, procurar ferramentas que possam ajudar a deixar, deixar algo mais criATIVO** (Rita - entrevista - ConCol).*

RD45: *Eu acho que::/ é::/ só a:: / uma coisa que eu gostava muito / que me deixava / me fazia muito (inc) da importância do ConCol, do EDUCONLE/ era quando eles iam / alguma vez quando eles partilhavam as experiências de sucesso / na sala de aula// eu via isso como uma coisa positiva// eles tavam aplicando **tudo aquilo que eles estavam discutindo / e eles tinham todo aquele espaço para poder dividir:: / e ouvir opiniões** / e os professores tavam vendo essas experiências de sucesso/ podiam, pensavam / nossa eu vou dar isso na minha aula/ ah vou tentar fazer isso/ vou adaptar para a minha sala / é:: essa parte eu gostava bastante/ acho que:: é:: eles vão / tem muito de compartilhar os problemas também / é:: e tentar achar soluções / mas **quando eles partilham as coisas boas, acho que/ que é muito positivo**. A gente tava falando disso na disciplina de estágio/ a (inc) estava falando exatamente isso que:: / é:: // que é importante ter uma rede, assim, de professores / que eles possam trocar experiências (João - entrevista - ConCol).*

No RD44, podemos perceber que a EC é representada como um lugar que movimenta o sujeito, permitindo-o ser criativo, *não ficar na mesmice, não ficar preso no*

livro, ou seja, indica que o graduando parece querer implicar-se com a própria formação para se tornar o que crê ser um bom professor para as demandas atuais da docência. Riolfi (2017, p.273), em seu decálogo, destaca que um bom professor “busca apropriar-se não só dos conhecimentos que compõem sua área de atuação, como, também, reflete os modos por meio dos quais um sujeito pode ser enganchado em seu desejo”. Entendemos que, devido ao processo de globalização e a transformação veloz do mundo, a escola, assim como seus profissionais, são levados à obrigação de se adaptar, de mudar suas práticas em função das demandas do mercado. Com isso, sentem a premência de desenvolver, por exemplo, a habilidade de se tornarem forçosamente “criativos” para enfrentar os problemas cotidianos e para cativar seus alunos-clientes. Orlandi (2005) nos lembra que na análise de discurso distinguimos o que é criatividade do que é produtividade. Ela afirma que, em sua dimensão técnica, a “criação” é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. A produtividade é a variedade do mesmo. Já a criatividade rompe a reiteração do mesmo, faz intervir o diferente e põe em conflito o já instituído com o que vai se instituir. Rita nos aponta, em seu enunciado, a premência da produtividade neoliberal materializada no significante *criativo*.

Já no enunciado de João, RD45, podemos observar a representação de EC como um ambiente para se compartilhar experiências e situações positivas. O espaço de compartilhamento nos parece ser aquele onde pode haver brechas para que o novo, o não ainda produzido, irrompa. Para tanto, sabemos o quanto é importante discutir não apenas os pontos positivos da docência, mas também os seus desafios, pois é a partir deles que buscamos novas formas de lidar com os impasses do processo de ensino/aprendizagem. João constrói em sua narrativa a ideia de que os professores em serviço ao compartilharem seus sucessos, estariam *aplicando tudo aquilo que eles estavam discutindo*. O uso do pronome indefinido *tudo* novamente nos remete ao desejo imaginário da completude do sujeito-professor, comportando a ilusão de tudo poder aprender e, conseqüentemente, de tudo poder aplicar na escola.

Além disso, a EC também é representada por esse egresso como um espaço para circular as vozes dos professores, espaço de escuta e ser escutado (*eles tinham todo aquele espaço para poder dividir:: / e ouvir opiniões*), pois, como assevera Dunker (2020, p. 119), “a experiência da escuta tem uma função educativa indireta que é a modulação de nossos afetos, emoções e sentimentos”. Portanto, conforme apreendemos nas palavras de

João, é necessário dar espaço para os professores falarem sobre suas experiências e sentimentos vivenciados em salas de aula.

João, inclusive, utiliza o discurso direto (*nossa eu vou dar isso na minha aula/ ah vou tentar fazer isso/ vou adaptar para a minha sala*) para reproduzir enfaticamente as palavras dos professores participantes do projeto quando eles se deparavam com o compartilhamento de vivências de sucesso. Pressupomos que nos modos de dizer do monitor egresso ao utilizar o discurso direto, ele revela o seu próprio instante de olhar para os professores. Ele vislumbra com surpresa o engajamento dos professores com o que eles acreditam serem as diferentes possibilidades de práticas de ensino.

Assim, as representações referentes aos projetos de EC podem ilustrar que esses espaços são valiosos para a formação inicial e continuada de professores de LI por possibilitar o compartilhamento de experiências, a escuta de professores e o seu movimentar em busca de saídas para lidar com as adversidades da sala de aula e da prática docente. Adiante, discutimos como a estruturação dos projetos de EC podem afetar a experiência de monitoria dos graduandos.

3.4.2 O modo de organização da coordenação e a relação com a formação dos monitores egressos

Os projetos de EC pertencentes ao programa Interfaces têm formatos diferentes, o que suscita experiências e (trans)formações distintas nos sujeitos participantes. O projeto EDUCONLE, apesar de ter sido o primeiro a ser desenvolvido, possui dois momentos: antes e depois da criação do programa Interfaces. No primeiro momento do projeto, pelo menos nos primeiros anos, os monitores eram responsáveis por lecionar a LI para os professores em serviço. Após aproximadamente cinco anos nesse formato, o EDUCONLE firmou convênio com o CENEX para que esse Centro de Extensão se ocupasse das aulas de língua inglesa, e desse modo, os monitores deixaram de ministrar aulas aos professores participantes. Já no segundo momento, quando o projeto Concol foi criado juntamente com o Programa Interfaces, essas aulas passaram a ser ministradas pelos ETAs. Nesse formato, os monitores passaram a se encarregar mais da organização das atividades do projeto, conforme já mencionamos no capítulo de metodologia. Portanto, o modo como cada formato do projeto e como cada coordenador se engajou na

sua coordenação repercutiram na experiência de significação e nos dizeres dos monitores egressos, conforme podemos notar nos excertos abaixo.

RD46:[silêncio] *Eu acho dessa questão de, de, de:: da aula acho que **faltou um pouquinho de oportunidade**, porque no, no EDUCONLE, na época tinha os monitores, era o:: X e a Y, eu lembro que eles no Learning Weaving, eles tinham, eles eram totalmente responsáveis pelo módulo, então **eles estavam o tempo todo ali falando em inglês, praticando, conversando, eu senti um pouco de falta disso** / o momento que eu tinha assim para poder falar inglês era durante:: as aulas, né // do, do Z e da W e também quando tinha aula de metodologias e os professores também costumavam falar só em inglês. Então tinha várias atividades e então era o momento, eu acho que **faltou isso** (Rita - entrevista - ConCol).*

RD47: *A gente sempre dava aula nos sábados / [...] / aí na segunda-feira, tinha uma reunião para o feedback, ne? / a gente / nós mesmos tínhamos que pontuar o que funcionou, o que não funcionou / e fazer críticas às aulas // e nessa reunião a gente já levantava o tema da aula seguinte / e::: e aí / eu e as monitoras / acho que a gente era / no início era uma equipe de 3 monitoras / nós éramos responsáveis em levantar todo o material que seria utilizado na sala de aula// a gente usa o:: o:: é:: eu esqueci como que chama /o::: [...]multimídia do CENEX, / [...]então, todo recurso que a gente utilizava, quase todo vinha do multimídia do CENEX / é::: e a gente tinha que fazer coletas de materiais / e, e por exemplo, se a gente encontrasse um livro didático que já tinha uma atividade de listening pronta, / e a gente precisava daquele áudio, a gente não podia usar a atividade que tava no livro/ a atividade, a gente tinha que reelaborar / nunca era pro, era permitido que a gente usasse uma atividade pronta // **Essa é uma parte que a gente mais cresce** // por exemplo, até hoje, quando eu vo::u lecionar, eu sou muito crítica à atividade que tá ali no livro no formato que ela vem pra gente. // É::: / Bom, aí coletava material, e:: a gente tinha que apresentar essa aula toda montada /, acho que até na sexta-feira para o orientador e no sábado ministrava. / Não era:: / era assim, a semana inteira trabalhando pra poder preparar uma aula (Cris - entrevista - EDUCONLE).*

No RD46, durante a entrevista com Rita e após pergunta-lhe sobre suas possíveis decepções em relação ao projeto ConCol, ocorre um silêncio prolongado. Destacamos que o silêncio “é a condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: lugar que permite à linguagem significar” (ORLANDI, 1995, p.70). Interpretamos esse silêncio de Rita como censura, em que ela se censura para

não desagradar ou denunciar ninguém, pois para que se diga algo, é necessário o silenciamento de outros dizeres possíveis. Além disso,

a censura impede a circulação dos sentidos localmente. É o silenciamento, num sentido menos estrutural e mais relativo ao contexto histórico e social. Como afirma Orlandi, a censura é a proibição do formulável. Dado que é uma necessidade da estrutura da linguagem, a existência do silêncio, o dizer proibido, censurado, é uma manifestação cultural do silenciamento (TFOUNI, 2008, p. 364).

A monitora egressa parece ter receio em dizer algo do projeto que possa talvez soar como revelador de seu descontentamento com a atuação da coordenadora. Por isso ela tenta modalizar seu discurso usando o diminutivo: *faltou um pouquinho de oportunidade*. Rita ressalta seu desejo em ter tido mais oportunidades de praticar oralmente a LI, visto que os monitores do projeto EDUCONLE ficavam responsáveis por atividades que lhes possibilitavam praticar a língua alvo. Ademais, reparamos a recorrência do verbo faltar, o que nos sugere que “algo, inevitavelmente, sempre precisará faltar para mobilizar o desejo e para possibilitar a elaboração e a (trans)formação do saber” (CAVALLARI, 2013, p. 12).

Trazemos no RD47 um relato das atividades que eram desenvolvidas pelos monitores no início do projeto EDUCONLE, em que eles tinham que preparar atividades autênticas⁶⁴, o que parece ter marcado Cris, uma vez que ela percebe reflexos dessa experiência em suas atividades atuais (*até hoje, quando eu vou lecionar, eu sou muito crítica à atividade que tá ali no livro no formato que ela vem pra gente*). A egressa nos sugere que a dinâmica da monitoria possibilitava desenvolver o que ela entende por criticidade perante suas aulas, ou seja, na lógica da produtividade os sujeitos se tornam ferrenhos avaliadores de sua prática pedagógica. Nessa época, os monitores tinham um contato mais direto com os coordenadores e os orientadores (alunos da pós-graduação) por causa das reuniões semanais de orientação para o planejamento de aulas e o debate parecia não ser muito marcado hierarquicamente.

A relação que Cris teve com as coordenadoras do projeto em 2004 parece ter sido harmoniosa e enriquecedora, favorecendo para a sua formação tanto profissional quanto

⁶⁴ Esse significante é um dos pilares do ensino comunicativo: ser interativo, estar baseado em determinado contexto linguístico e situacional e ser autêntico, por exemplo. No RD47, parece haver algo da etimologia de autêntico, “o que consiste num poder absoluto, que tem autoridade, que age por si próprio, cuja autoridade ou verdade não pode ser contestada e aquilo que está conforme as leis da natureza; real, positivo, verdadeiro” (Franzoni, 1991, p. 40 *apud* NEVES, 2002, p. 169).

pessoal, visto que elas ajudaram a egressa no aperfeiçoamento de suas *habilidades de leitura em inglês – durante uma disciplina em que ela foi muito paciente comigo; no gerenciamento de meu tempo – me recordo de um momento em que [Y] me levou em seu gabinete e me ajudou a organizar melhor minha agenda e compromissos. Esse foi um momento fundamental para minha vida pessoal e na prática pedagógica, possibilitando que ela tivesse uma visão contemporânea sobre o ensino de gramática, que se reflete até os dias de hoje na maneira que leciono; e ainda aprendi a trabalhar sem esmorecer* (narrativa escrita).

Entretanto, Ana Silva expôs uma experiência diferente com sua coordenadora. Conforme o que nos conta, os encontros de orientação eram mensais e mais voltados para questões logísticas do projeto com as determinações sendo prescritas e, portanto, deveriam ser obedecidas pelos monitores. Observemos os excertos abaixo:

RD48: *Tinha semana nos encontros de sextas-feiras que:: elas, uma delas aparecia sempre, ma::s elas marcavam com antecedência uma data do mês que a gente sentava e conversava sobre os projetos que tinham que seguir, / tipo, quem vai para escola com os ETAs, ou quem vai apresentar o projeto na semana do conhecimento, quem vai é: ficar com o grupo responsável por escrever a carta para mandar lá para prefeitura para pedir, né, auxílio do projeto,/ então:: era uma relação::// eu acredito que boa, mas assim / é:: parecia um pouco afastada, // é:: parecia que eu não tava:: / ok tem um nível do status do respeito, né, que elas têm que impor, eu diria, mas eu não, eu não me sentia confortável para sugerir uma coisa nova, eu ficava mais, né, eu guardava mais minhas opiniões porque eu sentia que talvez elas não fossem levadas tanto a sério. Eu sentia que:: o:: projeto que elas tinham desenvolvido do EDUCONLE era tão restrito né, era tão::, era bem organizado, mas não tinha espaço para a gente tentar outras maneiras e aí eu ficava **acanhada** nesse sentido de dar alguma sugestão, de fazer alguma coisa (Ana Silva - entrevista - Concol/EDUCONLE).*

RD49: *[...] haviam um:: parecia que havia uma hierarquia muito grande entre nós, a ponto de nós TAs e os ETAs não poderem, né, é:: ter essa liberdade de propor coisas novas e quando eu tive que dar minha aula, eu fiz um plano, eu lembro de ter feito o plano da aula, eu apliquei e falei/ eu quero incluir o ETA nesse ponto, mas a maioria da aula vai ser, né, por mim, [...]/ aí eu falei ok o ETA pode assistir, [...] aí eu lembro que quando eu mandei o plano de aula, é:: uma das coordenadoras voltou com plano de aula para mim e pediu para eu mudar tudo e refazer tudo por que não podia ser daquele jeito, tinha que ser, aí tinha um outro formato*

completamente diferente, assim, o FORMATO [inc.] era diferente, mas era a mesma coisa no fundo, né, / e:: eu tinha que:: dar um jeito de incluir os ETA, não podia ser excluído de jeito nenhum e não era como se ele estivesse sendo excluído, era só um momento que era mais né, E:: Não sei, eu acho que essa coordenadora específica, eu achava ela muito, muito rígida com as coisas, eu acho que se ela permitisse que a gente explorasse mais um pouco, talvez facilitasse para os professores até,/ e:: essas foram as minhas grandes frustrações (Ana Silva - entrevista - ConCol/EDUCONLE).

No RD48, por meio do alongamento de vogais, pausas e do uso dos vocábulos *acredito* e *parecia*, percebemos uma modalização no dizer da monitora egressa, para compartilhar algo que não lhe era *confortável* em relação a uma suposta distância que sentia existir entre ela e a coordenadora. Ela se vale dos significantes *nível do status*, *do respeito*, da necessidade de *se impor* para explicar que por conta de uma escala hierárquica, a coordenadora estaria ocupando um lugar de poder e, conseqüentemente, de saber na relação transferencial. Lacan (1992) propõe em 1969-1970 a sua teoria dos quatro discursos para tratar das formas de produção dos laços sociais. A respeito disso, Kaufmann (1996) assinala que

sendo representado pelo significante, o simbólico obedece às suas leis, sobretudo à sua lei de construção, em virtude da qual o significante representa um sujeito para outro significante. [...] Na metáfora simbólica o significado não é representado imediatamente pelo por um significante, mas remetido a um outro significante: no discurso, a verdade não é representada imediatamente por seu ‘agente’ – na acepção do agente de um poder ou do mandatário – mas junto ao ‘outro’ que supostamente deve receber sua comunicação (KAUFMANN, 1996, p.131, aspas do autor).

Essa posição da coordenadora, pelo olhar de Ana Silva, nos remete ao discurso do universitário proposto por Lacan. Há a suposição de um saber uno e o outro não tem o que interrogar ou contestar, porque no lugar de objeto, resta-lhe apenas reproduzir o saber já instituído. Nessa relação, a monitora egressa se diz *acanhada*, diante da coordenadora como portadora da verdade.

No RD49, em outro momento da entrevista, a monitora egressa ao mesmo tempo em que afirmava (*havam um:::*) ter uma hierarquia da professora-coordenadora, ela modalizava seu dizer (*parecia que havia*), podendo nos revelar por meio desses elementos linguísticos o posicionamento instável do enunciador em relação àquilo que diz. Nesse

recorte, também recolhemos o uso do discurso direto (*e falei / eu quero incluir o ETA nesse ponto*), utilizando o verbo de elocução *falei*, para garantir que sua verdade sobre a presença do ETA fosse escutada e acatada pela coordenadora quanto ao planejamento de sua aula. Além disso, na representação de Ana Silva haveria uma prevalência do status dos ETAs comparado com o status dos TAs, por parte da coordenação. Inferimos essa interpretação visto que ainda na entrevista, quando indagamos sobre o motivo de ela perceber uma hierarquia, ela aponta o seguinte: *eu sentia que:: as coordenadoras achavam que nós,/ não é que a gente não tinha capacidade, mas se a gente desse uma aula, a aula não seria tão boa como a do professor que veio de fora, que tem muito conhecimento e a aula que você ia dar, você estava tipo gastando o tempo dos professores que vieram,/ eu honestamente falando, eu tinha essa impressão, / pode ser que eu estivesse errada, mas era o que eu sentia,/ é:: parecia, a gente estava:: parecia que o nosso trabalho se reduzido assim, a **ajudantezinha**, tipo, ajuda com o computador, ajuda com a comida, do que a pessoa que participa vagamente, né, que eu acho que era*. Nessa representação o estrangeiro é indispensável e superior aos monitores-graduandos da época. Essa superioridade atribuída ao ETA pode ser realçada pelo significante *ajudantezinha*, que nos remete à sua percepção de incômodo diante da suposição que a coordenadora lhe atribuía, uma posição inferiorizada em relação à posição dos ETAs como professores. Ana Silva se incomoda com o fato de não lhe serem dadas mais oportunidades de lecionar por conta própria.

Por fim, percebemos também que a experiência de lecionar em um projeto de EC pode deslizar para outras significações nas quais esse primeiro contato dos monitores com o planejamento e a execução de uma aula pode implicar em algo assustador e desafiador que venha a requerer uma melhor compreensão somente *a posteriori*. Vale ressaltar que no tempo lógico do sujeito, é sempre preciso o tempo de compreender após o instante de olhar:

RD50: *Assim, na época eu me lembro bem que /quando a gente começou como monitor, todo mundo era monitor novo né, e a gente com algumas pessoas que, é:: já tinham sido monitores, que eles tinham chegado a dar aula, na época eu lembro que eles falavam, ahh, que a gente, né, tinha que PREPARAR aula, né, preparar uma aula para uma sexta-feira à tarde toda preparar material e na época eu me lembro que eu fiquei um pouco assim **assustada**. Nossa! Terei que preparar tudo né [...] Mas eu acho com a mente que eu tenho hoje, assim né, que eu já/ né, que eu*

tinha é:: depois, quando eu é:: /acho que foi 2015 e 2016 que eu dei aula no CENEX, depois no inglês como fins acadêmicos na Faculdade de Letras, né, não é tão difícil assim, / então, hoje se eu gostaria de dar aula no EDUCONLE/ eu, eu teria gostado sim, teria sido uma boa experiência./ mas na época eu fiquei assustada (Sara - entrevista - EDUCONLE).

No RD50 acima, por exemplo, a monitora egressa Sara revelou seu espanto ao saber que ela poderia ter que preparar aulas e lecionar nesse espaço tal qual os monitores anteriores a ela que tiveram essa incumbência. Após algum tempo da experiência de monitoria, ou seja, já em outra posição discursiva, em que já havia passado por outras práticas de ensino, Sara parece compreender como o ato de dar aula poderia ter sido mais fácil e agradável naquele início de sua formação.

Sendo assim, pudemos observar diferentes relações entre os monitores egressos e as coordenadoras devido ao formato dos projetos de extensão e como cada coordenadora se envolveu, conseqüentemente, afetando de modos diversos a formação dos sujeitos egressos. Destacamos que todos os monitores que passaram pela experiência de lecionar nos projetos de EC são professores atualmente. Esses foram nossos gestos de interpretação do material coletado referente aos projetos EDUCONLE, ConCol e UNISALE. A seguir, apresentamos nossas considerações finais sobre este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não haverá borboletas se a vida não
passar por longas e silenciosas
metamorfozes”*

(Rubem Alves)

À medida que fui escrevendo esta tese, pude revisitar a minha própria experiência como monitora no projeto PECPLI e refletir sobre os efeitos desse projeto em minha formação e constituição como professora de LI, visto que neste espaço pude interagir com diferentes sujeitos, (re)descobrir os desafios da docência, aprender diferentes metodologias de ensino, planejar aulas e lecionar. O contato com os professores já em serviço, com as coordenadoras e os colaboradores do projeto e com os e as colegas da graduação deixaram marcas em minha subjetividade, no meu modo de ensinar e na minha constituição. Acredito que essa experiência me passou, me tocou e se fez acontecimento. Por conta disso, durante os meus gestos de interpretação do *corpus* desta pesquisa, pude me deparar com questões identitárias que dificultaram minha escrita e ao mesmo tempo me motivaram a buscar mais informações que me levaram a me deparar com a angústia da minha própria incompletude. O processo da escrita pode interferir na história, na palavra e na vida do próprio pesquisador, como aponta Riolfi,

quando alguém se torna pesquisa-dor, cada tema de pesquisa que escolhe consiste em uma maneira sublimada de poder abordar o absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência. Quando alguém se torna pesquisa-dor, a escrita pode se prestar a uma operação de transformação subjetiva cuja resultante é a construção de um estilo singular, um saber fazer que se ‘aprende’ ao longo da experiência sem que absolutamente nada ou ninguém tenha ensinado (RIOLFI, 2011, p. 14).

Por meio da transgressividade e interdisciplinaridade da Linguística Aplicada, que possibilitaram o trânsito pelos Estudos do Discurso franco-brasileiros atravessados pelas Ciências Sociais e tensionados e pela Psicanálise freudo-lacaniana, direcionamos nossas articulações teórico-metodológicas, para interpretar a materialidade linguística do nosso *corpus* de pesquisa e para deprender alguns efeitos de sentido que caracterizamos como identificações e representações dos monitores egressos referenciadas aos projetos de

educação continuada, aos professores participantes e à escola pública. Desse modo, percebo identificações da minha experiência de monitoria com as dos participantes da minha pesquisa.

Como objetivo geral, esta pesquisa se propôs a identificar nos dizeres de monitores egressos dos projetos EDUCONLE, ConCol e UNISALE constituintes do programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da UFMG, alguns efeitos de sentido que apresentam pistas sobre o que incide na constituição identitária desses sujeitos a partir das relações singulares que mantiveram com os outros dentro dos projetos. A fim de encaminharmos algumas considerações sobre nossa pesquisa, achamos importante retomar as perguntas que guiaram nosso estudo e que acreditamos terem sido respondidas ao longo de todo o trabalho: Quais são as significações dadas pelos monitores egressos ao(s) projeto(s) EDUCONLE, ConCol e UNISALE que tocam no ponto de sua constituição identitária por conta de sua passagem por esses projetos? Quais são os efeitos de memória que os egressos trazem do(s) projeto(s) e de sua participação nele(s) e como eles contribuíram (ou não) para a sua formação docente? Quais são os efeitos de memória que os pesquisados mantiveram dos formadores e dos professores participantes dos projetos? O que os egressos dizem hoje, após passado algum tempo, das propostas de projetos de Educação Continuada de modo geral e sobre sua atual profissão? Por meio do *corpus* coletado, observamos que a experiência de graduandos como monitores nos projetos de extensão em tela certamente propiciou efeitos de sentido referentes à relação teoria e prática; à identificação com traços dos sujeitos envolvidos no programa; à questão das dificuldades linguísticas dos professores participantes; e à experiência de lecionar.

O trabalho de análise dos dizeres dos monitores egressos nos possibilitou ratificar a importância do tripé pesquisa, ensino e extensão para a formação de graduandos, visto que esse tripé contribui, em nossas condições de produção dos dizeres, para a (re)significação da formação inicial de professores de LE e para a promoção de intervenções no contexto social, principalmente nas escolas.

Reverberou, nos dizeres de alguns monitores egressos, a importância da íntima relação entre teoria e prática, conforme aprenderam como sendo um forte pressuposto da LA. Para esses sujeitos, intuímos que existe a representação de que na universidade se aprende a teoria e na extensão, a prática. Notamos o movimento de alguns monitores egressos em direção a tentar colocar a teoria em prática, a relacionar o êxito da sua experiência de monitoria com o fato de poder notar o efeito positivo do vínculo entre

esses dois tópicos, não sem se depararem com o fracasso em idealizar a teoria como sendo potencialmente capaz de produzir eficácia, de ser transformada em ação. Também apreendemos a representação da teoria como algo abstrato e a representação da prática como visível, além daquela de que apenas os projetos de extensão podem fornecer oportunidades de prática, sendo que essas são tomadas como essenciais para se aprender a lidar com os impasses encontrados nas salas de aulas.

Os recortes discursivos nos apontaram que a ilusão da identidade de um sujeito é constituída por identificações que são múltiplas e se deslocam. Os monitores egressos do programa se relacionaram e instauraram laços sociais com os outros participantes envolvidos no projeto tais como, as coordenadoras, os colaboradores pós-graduandos, os ETAs e os professores em serviço. Nessas relações, esses sujeitos monitores puderam estabelecer processos de identificação que incidiram na constituição de seu eu, pois a identificação é um traço do outro em nós. Depreendemos identificações que podem ser consideradas verticais, por exemplo, a coordenadora sendo vista como uma referência, ocupando o lugar de ideal ou líder; e horizontais, que ocorrem, por exemplo, em meio aos semelhantes (BRITO, 2013). Portanto, a constituição dos monitores egressos é uma mescla de traços de vários outros com os quais eles se identificaram.

Em nossa análise, nos deparamos com o estranhamento e a surpresa dos monitores egressos ao perceberem a limitação da competência linguística em LI da maioria dos professores em serviço, participantes do programa Interfaces. Com isso, pudemos problematizar discursos que fazem efeito nos dizeres dos egressos como a mídia, por exemplo, que expõe a falta de formação dos professores de LI no Brasil. Pudemos problematizar também o que é dito sobre as licenciaturas duplas e suas consequências, uma vez que a experiência da monitoria ajuda os graduandos a reconhecerem os efeitos dos desafios educacionais dessa formação e a se questionarem sobre o que é ser professor.

Baseadas no conceito de experiência elaborado por Larrosa (2019), percebemos que a experiência da prática da monitoria marcou mais significativamente a trajetória de aprendizagem da docência de alguns participantes, contribuindo talvez com mais vigor para a sua formação e para a constituição de uma identidade profissional como docentes. Notamos uma grande diferença na fala dos egressos que exerceram a docência durante o tempo da monitoria em relação àqueles que não tiveram essa mesma oportunidade. Foi assim possível demarcar uma experiência que definiu os caminhos a serem tomados desses monitores como profissionais da educação. Todos estes se tornaram ou pretendem

se tornar profissionais da docência e até mesmo da formação de professores sendo que a maioria buscou ou pretende buscar se qualificar através de cursos de pós-graduação. Ainda assim, segundo os relatos de alguns egressos que não ministraram aulas pode-se intuir que eles também foram afetados em seu processo de ser e de se fazer professores, devido à escuta e ao contato que tiveram com os professores participantes dos projetos, levando-nos, assim a configurar sua participação também como experiência significativa, visto que, conforme Larrosa (2011), a experiência é “isso que me passa” (p. 5), que está relacionado à alteridade, com ao algo outro. Ela implica o sujeito numa dimensão transformadora, portanto, “a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados” (p. 10).

O Programa Interfaces contou até 2020 com a colaboração de ETAs, permitindo que alguns sujeitos envolvidos nesse programa de EC os representassem como falantes nativos ideais. Para alguns monitores egressos, os ETAs retrataram aquele sujeito ideal nativo por terem um modo admirável de planejar suas aulas e de lecioná-las. Pudemos perceber, nos dizeres, que ainda fazem efeito o entusiasmo e o deslumbramento do aprendiz de uma LE pelo falante nativo da língua alvo. Entretanto, a presença desse nativo idealizado, também foi causa de sentimentos de insegurança e medo. Entendemos que, a partir da ilusão de completude no aprendizado de LI, muitos sujeitos podem desejar alcançar uma proficiência idealizada e enaltecida, favorecendo o surgimento da representação de que só se aprende uma LE por meio de viagens ao exterior, sobretudo aos países onde essa língua é falada como a primeira.

Em nossos gestos de interpretação dos recortes selecionados é apontada a necessidade de intensificar a interlocução entre a universidade e a escola, visto que essa relação é uma via de mão dupla que possibilita diálogos e trocas de saberes, superando a hegemonia acadêmica e colaborando para um maior elo com movimentos sociais. A escola pública é considerada por alguns egressos como um local rico para a formação do sujeito-professor, pois é por meio dela que eles podem conhecer a realidade escolar e os seus desafios, além de se prepararem para a atuação nessas condições de produção do discurso. Por conta disso, percebemos que a representação do espaço da EC, sobretudo com relação aos participantes do projeto UNISALE, é de ser este aquele que dá oportunidades para vislumbrar o novo, as possibilidades de ensino, bem como a oportunidade de atribuir sentidos aos saberes adquiridos na universidade.

Nessa era pós-moderna, estamos cada vez mais sendo constituídos pela ideologia neoliberal. Consequentemente, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, os rastros da lógica neoliberal, marcada pelo individualismo, pela competitividade, pela flexibilidade e pela eficiência, são visibilizados nos dizeres dos monitores egressos. Por exemplo, quando alguns sujeitos da pesquisa se comparam com colegas de graduação que eles consideram melhores sentem-se em desvantagem e são, portanto, levados a buscar maneiras “urgentes” de desenvolver a LI. A falta de tempo relatada pelos monitores que afeta tanto eles quanto os professores participantes também é uma característica oriunda do neoliberalismo, acarretando efeitos na participação e na evasão dos professores desse programa. Além do mais, alguns monitores egressos são marcados pelos efeitos da mercantilização, sob o efeito de se sentirem endividados para com a sociedade. Eles entendem que estudaram e/ou estudam na rede pública de ensino obtendo uma formação paga pela população por meio dos impostos.

Ressou no nosso *corpus* a representação da escola pública, dos alunos e dos professores de LI se constituindo a partir das experiências pessoais e da relação com o outro. Desse modo, a escola pública é representada como local de sofrimento e local onde não se aprende LE. Já os alunos desse contexto de ensino são vistos como aqueles que não aprendem a LI e que não têm interesse por essa língua-alvo. Também são evidenciadas, em nossa pesquisa, as representações que os monitores egressos trazem dos professores de LI como aqueles que desejam uma receita pronta para lecionar. Acreditamos que tais representações podem afetar a constituição da identidade de futuros professores de inglês, uma vez que eles podem se deparar com discursos que exaltam os desafios do ensino básico, tais como sala de aula cheia; alunos desinteressados e falta de motivos para aprender a LI, revelando que *a escola pública SOFRE* (Rita – ConCol – entrevista). Eles podem, por exemplo, não perceber valorização profissional no contexto escolar básico e desejar seguir a profissão universitária. Em vista disso, sugerimos possíveis efeitos do processo de universitarização na carreira de professor de LI de alguns dos nossos egressos. Esses dizeres indicam o desejo que eles têm de continuarem os estudos através da pós-graduação com o objetivo de se qualificarem para se tornar professores universitários e/ou pesquisadores. A experiência da extensão contribuiria para um maior conhecimento do contexto da escola básica com o fim de orientá-los na formação de futuros alunos da graduação.

Os projetos de EC para professores de LI podem possibilitar maior contato dos graduandos com os professores atuantes no ensino básico e, dependendo do tipo de projeto, esses sujeitos podem experimentar a atuação metodológico-didática. Portanto, a EC é representada pelos egressos como um lugar que movimenta o sujeito, permitindo-lhes serem criativos. A EC é representada também como um espaço para circular as vozes dos professores, espaço de escuta e de ser escutado. Essas representações nos permitem inferir que esses traços da constituição subjetiva dos monitores egressos.

Ressaltamos que o modo como cada formato do projeto e como cada coordenador se engajou na sua coordenação repercutiram na experiência de significação e nos dizeres dos monitores egressos, principalmente no que se refere à formação docente, visto que os projetos pertencentes ao programa Interfaces têm formatos diferentes. Essa diferença nos formatos suscita experiências e (trans)formações distintas nos sujeitos participantes. Com isso, consideramos que nossa hipótese pode ser ratificada.

Entendemos que este estudo cumpre com o seu potencial de contribuir não só para que a sociedade em geral possa conhecer os possíveis efeitos de projetos de extensão na formação inicial de professores de LI, bem como possa problematizar a formação inicial e continuada de professores, pois discutimos questões relevantes para que os graduandos e os professores possam se confrontar com as significações que dão a si e aos projetos. Além disso, esta pesquisa permitiu uma avaliação dos projetos do programa Interfaces de modo interno, sendo esta realizada pelos sujeitos monitores, por meio de suas narrativas. Contribuiu também para a realização da avaliação externa, ou seja, aquela feita por avaliadores externos, por meio das apresentações em eventos e das publicações dos trabalhos que os monitores egressos efetuaram. Este estudo contribui para se pensar que tipo de relação que o programa vai estabelecer com os próximos monitores e para os coordenadores dos projetos repensarem sua posição enquanto aqueles que trabalham juntamente com os graduandos.

Ademais, esta pesquisa contribui para a valorização de outras ações de formação na universidade, além da graduação. Os monitores egressos, por exemplo, tiveram outra experiência de formação, paralela à graduação, por meio de projetos extensionistas. Além disso, esses monitores tiveram a oportunidade de perceber que a formação é contínua, visto que mesmo durante sua formação inicial, eles estavam inseridos em espaços de EC, sabendo que ali poderia ser um local de retorno deles, tanto enquanto acadêmicos quanto

como professores de LI que buscam por aprendizagem e compartilhamento de experiências.

E hoje, o que fazem esses sujeitos após passarem pela experiência da monitoria em projetos de EC para professores LI? Atualmente, Clara é professora efetiva da Aeronáutica; Cris é professora e proprietária de um instituto livre de línguas em Contagem-MG; Gasperim e Marcos Rodrigues são professores universitários de instituições federais; Sara é tutora em disciplinas de um curso de especialização em inglês e está se profissionalizando para trabalhar como designer instrucional; Rita é professora de inglês em um instituto livre de inglês e revisora de textos; Ana Silva é analista de marketing de uma empresa de odontologia; Orfeu Hermógenes é estudante de Licenciatura em Língua Portuguesa; João é professor de inglês em um instituto livre de línguas e mestrando em Estudos da Linguagem; Lucas é estudante de Letras - licenciatura em LI e Fernando é professor particular de inglês e doutorando em Estudos Linguísticos. Ademais, percebemos efeitos do neoliberalismo na escolha profissional desses monitores egressos. Por exemplo, Cris buscou ser empreendedora de um curso livre de línguas, Ana Silva queria um melhor salário, por isso deixou a carreira de professora e Sara também busca se profissionalizar como designer instrucional. A impressão que tivemos é que os egressos mais antigos tiveram um desejo mais decidido em se tornarem docentes. Apesar de não serem professores de escola básica, eles continuam na docência.

Mesmo considerando a limitação do nosso estudo, acreditamos que projetos e programas de extensão de EC contribuem para a constituição do futuro sujeito-professor. Apostamos no fato de que a participação de graduandos em projetos como os que aqui examinamos possibilita a construção de novos saberes e fazeres como pudemos verificar na profissão escolhida por dez entre os onze egressos pesquisados. Também não sabemos os efeitos dessa formação com relação à permanência da docência, em longo prazo, na vida profissional daqueles que ainda não se formaram ou que estão ainda em início de carreira. Esta verificação demandaria uma nova pesquisa.

Conforme já mencionamos anteriormente, o saber é diferente do conhecimento, pois o primeiro leva em consideração o novo, a hiância. Ou melhor, o saber “pressupõe a falta, convocando o sujeito a se implicar e a colocar algo de si na construção deste saber que é sempre singular e heterogêneo” (SANTANA, 2021, p. 372). O conhecimento, portanto, está relacionado à ciência, à série de informações, metodologias e competências

que focam em atividades que privilegiam o êxito e as técnicas de aprendizagem, desconsiderando o sujeito e seus impasses subjetivos (SANTANA, 2021).

Os efeitos dessa construção se visibilizam em deslocamentos identitários, visto que a vivência e a integração com os professores de inglês em serviço, bem como a experiência e as oportunidades de aperfeiçoamento da sua competência linguística e profissional vão ocasionando esses deslocamentos. Sabemos que devemos problematizar as inferências que fazemos desses deslocamentos, uma vez que estamos solicitando uma reconstituição memorialística dos sujeitos egressos. Esta implica, além do espaço consciente, a instância inconsciente, que não permite ao sujeito tudo dizer ou reconstituir. Algo sempre será ficcional, ou seja, torna-se a ficção que fazemos de nossas vidas. Portanto, assim como uma pipa depende do outro para alcançar voo, o sujeito monitor “voa” à medida que vai se (re)conhecendo, se (trans)formando, se constituindo por meio do outro (as pessoas à volta que constituem seu mundo imaginário) e do Outro (o que ele traz de seu legado simbólico), na narrativa que faz de si e que contém as diferentes vozes que põem em relação as suas experiências.

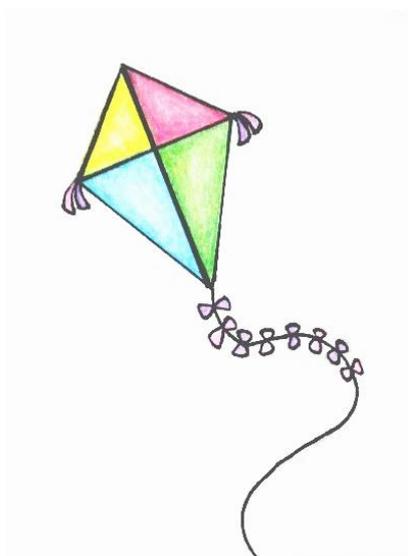


Ilustração de Marina Resende

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

“[...] nossas palavras que tropeçam são as palavras que confessam. Elas revelam uma verdade de detrás”.

(Jacques Lacan)

ABRAHÃO, M. H. V. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F, COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 11-15.

ALBERTI, S. O discurso universitário. **Trivium**, ano I, n. 1, 2009, p. 118-129. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2020.

ALBUQUERQUE, J. A. O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social. 2003. 200 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Programa em Educação, Curitiba, PR, 2003.

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

ALONSO, K. F. Clássicos adaptados no ensino de inglês: um estudo de caso das experiências dos estudantes em sala de aula. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

ALVES, I. A. Educação infantil e as relações éticas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos. 2017. 279 f. Dissertação de mestrado. Dissertação (mestrado) – universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2017.

AMARANTE, M. F. S. Formulário para Avaliação de Aprendizagem: dispositivo ótico enunciativo e funcionamento neoliberal. **Revista da Faculdade de Letras**, PUC-Campinas, nos. 1 e 2, vol. 21, 2002, p.74-91.

AMOR, A. R. S. O tempo da construção do sujeito: considerações sobre o tempo na psicanálise. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia Clínica, Brasília, 2015.

ANDERI, E. G. C. A Constituição Da Profissionalidade Docente Na Perspectiva Dos Estudantes Do PIBID. 177f. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

ANDRADE, E. R. Numa babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. vol. 9. Campinas, SP: Pontes editores, 2011. p. 235-259.

ANDRÈS, M. Representação. In: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ANTONELLO, D. F.; HERZOG, R. A memória na obra freudiana, para além da representação. **Arq. bras. psicol.**[online], vol.64, n.1. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672012000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 de fev. de 2020.

ARAGÃO, R. C. São histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 287f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

ARAÚJO, A. G. *et al.* Contribuições do trabalho colaborativo e da prática reflexiva para a formação inicial do professor de língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. **Educação Continuada**: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 261-278.

ARAÚJO, N. M. Dizeres sobre e na sala de aula: aspectos da constituição do professor de LE a partir da relação entre teoria e prática. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001, p. 251-283.

ARRUDA, C. F. B. É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**: revista de educação a distância, Porto Alegre, v. 7, n.1, 2020, p. 257-275.

ARTUZO, C. Z. A constituição identitária do professor de língua estrangeira frente à formação continuada on-line. 2011. 130f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Cuiabá, MT, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade enunciativa**. Cadernos de estudos linguísticos, 19. Campinas: IEL, 1990.

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

AZEREDO, L. A. S. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si)**: entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.

BALADELI, A. P. D.; FERREIRA, A. J. Contornos e nuances da identidade profissional em narrativas de professores: foco no PIBID. **Revista Travessias**, vol.8, n. 1, 2014, p. 68-81.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, 2006, p.145-175.

BARCELOS, A. M. F, COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, 2015, p. 301-325.

BARRETO, J. J. Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês em ambiente escolar. 208f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

BARROSO, M. B. Subjetivações na língua-cultura do outro: fascínio, visibilidade e laço social. 2018. 194 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2018.

BATISTA, M. V. O. A. Giz de cor: um olhar de professores negros sobre as relações raciais nas escolas públicas. 2008. 196 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa em Educação, Santos, SP, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. **Teaching and Teacher Education**, 2004, p. 107-128.

BEIVIDAS, W.; RAVANELLO, T. **Identidade e identificação**: entre semiótica e psicanálise. Alfa. São Paulo. 2006.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Experiência e pobreza. In: **Magia e Técnica**, Arte e Política. Brasília. Brasiliense, 1996.

_____. Experiência e pobreza [1933]. In: _____. **O anjo da história**. Org. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 85-90.

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

BERTOLDO, E. S. Um discurso da Linguística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática. 183f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BIESTA, G. Tornar-se presença depois da morte do sujeito. In: BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 55-80.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – a constituição de uma identidade profissional. **Investigações**: Linguística e Teoria Literária, v. 17, n. 2, 2004, p. 97-114.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações**: Linguística Aplicada e Teoria Literária, Recife, v. 17, n. 2, 2005, p. 97- 113.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

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

BRASIL. Lei de diretrizes e bases. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Governo do Estado de Minas Gerais. Ofício circular 02663/16. Belo Horizonte, MG: Secretaria do Estado de Educação, 13 set. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 out 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 de ago. de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Universidade Federal de Minas Gerais - PROEX. Extensão Universitária: Organização e Sistematização. Belo Horizonte: Coopmed Editora, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRAWERMAN-ALBINI; MEDEIROS (Orgs.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

BRITO, B. P. M. As “identificações débeis” e a fragilização dos laços sociais. **Revista Clínica & Cultura**, v. II, n. 1, p. 16-30, 2013.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014, p. 511- 531.

BRENDA, R. Contribuições do PIBID de espanhol à formação inicial e ao uso das TIC. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

BUENO, E. R. DE A.; ALMEIDA, K. V. e S. Um Olhar Para Além do Capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação. **Porto Das Letras**, v. 1, n. 2, 2015, p. 128 - 142. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1782>. Acesso em 29 de set. de 2021.

CAMARGO, S. A.; FERREIRA, N. P. O estranho na obra de Sigmund Freud e no ensino de Jacques Lacan. **Trivium**, vol.12, n.1, 2020, p. 81-94.

CAMPOS, I. O. Parceria universidade-escola na sala de aula de LI: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer. 2019. 178f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da identidade na mística: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP / Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 305-317.

CAROPRESO, F. O conceito freudiano de representação em “sobre a concepção das afasias”. **Paidéia**, 2003, p. 13-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/9Vb6GdpmQ5CFNJPnL6kS7kL/?format=html&lang=pt>. Acesso em 17 de ago. de 2021.

CARVALHO, F. P. Internalização e aprendizado de espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG. 2019. 218 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CASANAVE, C. M. I. de L. As tramas de mnemosine: A memória nos primórdios da teoria freudiana. 2008. Tese de Doutorado: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Campinas, SP, 2008.

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

CASTRO, S. T. R. O projeto aprendendo e ensinando línguas: construindo a relação com a teoria na prática de futuros professores de línguas. In: TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas** – Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

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

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.125-138.

CAVALLARI, J. S. Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber. **Guavira Letras**, Três Lagoas, n. 16, Jan/Jul, p. 169-183, 2013.

CAVALLARI, J. S.; SANTOS, T. S. A. As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Entremeios**: revista de estudos do discurso. v. 10, 2015, p. 79-88.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEDIAK, G. F. As identificações no processo de estruturação subjetiva – o encontro contingente com o êxtimo e a invenção sinthomática. 2014.163f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) Universidade de Brasília, 2014.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado

em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

COELHO, H. S. H. Projeto de educação continuada: rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Vol. 5, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

COELHO, H. S. H. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

COELHO, H. S. H. Experiências na sala de aula: momentos críticos para a construção da identidade docente. In: ANDRADE, M.E.S.F.; HOELZLE, M.J.L.C; CRUVINEL, R. C. (Org.) **(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. 1ªed.Campinas - SP: Pontes Editores, 2019, p. 183-200.

CORACINI, M. J. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **Revista D.E.L.T.A**, vol. 14, n. 1, 1998, p. 33-57.

_____. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 36, 2000.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP / Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-159.

_____. A celebração do outro. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003a. p. 197-221.

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

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

_____. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J. e GHIRALDELO, C. M. (Org.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, 2015, p. 132-161. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 21 de jul. de 2021.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula - língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, M. A. M. Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. 272f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

COURTINE, J.J. Analyse du discours politique. **Langages**, Paris, n.62, p. 127, juin, 1981.

_____. [1981]. **Análise do Discurso**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COURTINE, J. J; MILANEZ, N. **Intericonicidade**: entre(vista) com Jean-Jacques Courtine. Registro audiovisual, 2005. Disponível em: <http://grudiocorpo.blogspot.com/p/livros-textos-e-resumos.html>. Acesso em: 13 de set. de 2021.

DANIEL, F. G. A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão. 2009. 317f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2009.

D'AGORD, M. Psicanálise das aprendizagens: Argumentos. **Revista do Laboratório de Psicanálise e Aprendizagem**. Instituto de Psicologia, UFRGS, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicopatologia/lpa/marta1.htm>. Acesso em: 13 de nov. de 2021.

D'ARÓZ, M. S. *et al.* **Impactos da experiência de bolsistas egressos de um programa de extensão universitária**. 2014. Disponível em <http://www.itcp.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/12/2015-SENEST.pdf>. Acesso 11 de set. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVID-MÉNARD, M. Identificação e histeria. In: ROITMAN, A. **As identificações**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 69-82.

DE COSTA, P.; NORTON, B. **Identity in language learning and teaching**: research agendas for the future. 2016. p. 586-601.

DENARD, D. A. C.; MACHADO; E. H. S.; CAMILLOTI, C. P. **A (re)construção da identidade do professor de língua inglesa sob a ótica de pesquisadores paranaenses**. v. 2 n. 2, São Paulo: Blucher, 2017, p. 241-253.

DI LORENZO, I. D. N. *et al.* A extensão universitária e a práxis na formação inicial e continuada docente. In: **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**. Cajazeiras, v. 1, ed. especial, 2016, p. 553-563.

DRUNKER, P. Inovação e espírito empreendedor. **Malferrari**, 5 ed., São Paulo: Thompson Pioneira, 1998.

DUARTE, G. B. Blogs e o processo de constituição identitária de professores de inglês em formação. In: **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, 2013, p. 167-185.

DUARTE, E. R. S. P.; OLIVEIRA, H. F. A dupla habilitação no curso de Letras: implicações linguísticas e formadoras. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n.4, out/dez, 2018. p. 675-701.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. O projeto EDUCONLE e a formação inicial de professores de inglês. In: _____. **Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 233- 240.

DUVEEN, G. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n.1, 2011, p. 35-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>>. Acesso em 09 de nov. de 2021.

FERRANI, P. P. F. L.; MAGALHÃES, L. D. R. O conceito de memória na obra freudiana: breves explanações. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 5, n. 1, 2014, p. 109-118. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v5n1/a08.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FERRAZ, C. B.; NUNES, F. G. Ser professor: deformar e criar pensamentos. **Revista Percursos**, v. 13, n. 02, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2751/2199>. Acesso em 27 de set. 2019.

FERREIRA, D. E. D. Experiências de Aprendizagem no Meio Digital - Narrativas de Estudantes do Projeto IngRede. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLORES, L. F.; MELLO, D. T. **O impacto da extensão na formação discente, a experiência como prática formativa**: um estudo no contexto de um instituto federal no Rio Grande do Sul. vol. 16, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5141/514162470027/514162470027.pdf>. Acesso em: 06 de nov. de 2021.

FORPROEX: Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão e a flexibilidade curricular: uma visão da extensão: Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006, 100 p. (Coleção Extensão Universitária).

FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, AM, maio 2012.

FORTES, L. **O mito do falante nativo no discurso de professores sobre o tratamento dado ao “erro” em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.** 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/?resumo=3928-08>. Acesso em: 04 de out. de 2021.

FOUCAULT, M. (1969). **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Editora Forense universitária. 2004.

FRANCO, A. V. S. S. Ser ou não ser bilíngue: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do outro. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

FRANCO, A. V. S. S. O encontro com o estranhamento familiar (Das Unheimliche) na formação de professores de Português como Língua Adicional e de Acolhimento. 2021. 177 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

FRANCO, F.; CASTRO, J. C. L.; MANZI, M.; SAFATLE, V.; AFSHAR, Y. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. **Neoliberalismo: como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREEMAN, D; RICHARDS, J. **Teacher Learning in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, M. M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. In: SILVA et al (org.) **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I.** Campinas, SP: Pontes editores, 2011.

FREUD, S. (1900) La interpretación de los sueños. In _____. **Obras completas.** Tradução de Luis Lopez Ballesteros y de Torres. 3.ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. p. 343-720.

_____. (1912) Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. (1912) A dinâmica da transferência. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1996, p. 109-119.

_____. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. 1. ed. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 1974, p. 85-119.

_____. (1919). **O infamiliar** / Das Unheimliche, seguido de O Homem da Areia. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. (1921) Psicología de las masas y análisis del yo. In _____. **Obras completas**. Tradução de Luis Lopez Ballesteros y de Torres. 3.ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. p. 2563-610.

_____. (1921) Psicologia de grupo e a análise do ego. In: _____. **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos** (1920-1922). Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 89-182 (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).

_____. (1921). **Obras completas volume 15**: Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos. Companhia das Letras, 2011.

_____. (1925). **Um estudo autobiográfico**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. 20)

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, 2005, p. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs). **Escola S.A**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2021.

GIAROLA, N. M. S. Uma professora de língua inglesa de escola pública: suas representações e práticas pedagógicas. 2016. 132 f. Dissertação de mestrado. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2016.

GIMENEZ, T. Práticas de ensino em contexto tecnológico: primeiros apontamentos sobre a oferta de um curso online. **Revista Prodocência**, v. 3, 2013.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 9, n. 18, p. 1- 12, 2013 (Número especial).

GOMES, C.; FELÍCIO, H. M. dos S. O Pibid e a Formação De Professores: da Magnitude do Programa aos Desafios Formativos Institucionais. **Rev. Educ. Perspec.** Viçosa, MG v.8 n.3 AOP set./dez. 2017.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 33, n. 3, 2015, p. 1229-1256.

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

GRIGOLETTO, M. Identidade e ensino-aprendizagem de língua estrangeira: espaços imaginários e processos simbólicos. In: GRIGOLETTO, E.; NARDI, F. S.; GOMES, I. R.; POSTAL, R. (Org.). **Identidade e espaço virtual: múltiplos olhares.** Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013. p. 14-28.

GRIGOLETTO, E.; PIVETTA, G. T. B. Só ele é assim: uma análise da representação da mulher no discurso publicitário do Campari. In: **Revista Investigações**, vol. 24, n. 2, jul, 2011, p. 35-61. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/viewFile/1316/1001>. Acesso em 05 de abr. 2021.

GUEDES-PINTO, A. L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v.8, n.3, 2008, p. 417 – 437. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/02.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2018.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papyrus, 2004.

HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

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

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

HALL, E.T.; HALL, M, R. **Understanding Cultural Differences.** 1990. Disponível em: <http://teaching.up.edu/bus511/xculture/Hall%20and%20Hall%201990,%20ch1.pdf>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

HARISSI, M., OTSUJI, E. e PENNYCOOK, A. The performative fixing and unfixing of identities. In: **Applied Linguistics**, 2012.

HENRY, P. [1977] **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso.** 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

HIGGINS, C. Intersecting scapes and new millennium identities in language learning, **Language Teaching**, 48(3), 2015, p. 373–389.

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

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.) **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.p.163-167.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, 2014, p. 273-292.

JONES, S. **Untold narratives: the experiences of black teachers in predominantly white schools**. 2016. 270 p. Thesis (Doctorate in Education) – Ohio University, 2016.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. 5.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

JORGE, M. A. C. Apresentação das afasias à histeria. In: GARCIA-ROZA, L. A. **Afasias**. Editora Zahar, 2014.

JUCÁ, L. et al. Experiências de professores para a aprendizagem da docência: ensinar-aprender. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. **Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 241-260.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KEHL, M. **O Tempo e o cão**. São Paulo. Boitempo, 2009.

KIERNAN, P. J. The myth of the native speaker. (Tese Modular) PhD in Applied Linguistics Module 2. University of Birmingham, 2008.

LACAN, J. (1946) Formulações sobre a causalidade psíquica, In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. (1949) O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. (1953-54). **O Seminário – Livro 1 – Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

_____. (1961-1962). O Seminário. Livro 9 - A identificação. Recife: Centro de estudos freudianos do Recife, 2003 (publicação interna não comercial).

_____. (1964). **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. (1966) O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1969-70). **O seminário livro 17**: o avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992

_____. **A lógica do fantasma**. Recife, publicação não comercial exclusiva para membros do centro de estudos freudianos, 1967.

_____. (1967) Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. (1967) Televisão. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003a.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2004.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: _____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LAURENT, E. La conversación de los débiles. In: MILLER, J.-A. **El Otro que no existe y sus comités de ética**. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 31-58.

LAVE, J., & WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. New York, NY: University of Cambridge, 1991.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. (org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LEITE, N. C. O mal-estar do professor de língua inglesa: o desvio de função como aposta subjetiva. 2018. 158 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

LEITE, P. M. C.; OLIVEIRA, A. C. T.; COURA, F. A. Inglês como língua franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, v. 6, n. 1, 2020, p. 1-18. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/743>. acesso em: 04 de out. de 2021.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: Rousseau à internet. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LELIS, L. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de história. In: TARDIFF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 5 ed. Petrópolis, RJ, 2013. p.54-66.

LI, W.; DA COSTA, P. I. Exploring novice EFL teachers' identity development: a case study of two EFL teachers in China. In: MERCER, S.; KOSTOULAS, A. **Language Teacher Psychology**. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

LIMA, C. V. A. Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

LIMA, N. L. A identificação na contemporaneidade: os adolescentes e as redes sociais. *Revista aSEPHallus*, Rio de Janeiro, vol. VI, n. 12, mai. a out. 2011. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_12/artigo_01.html. Acesso em: 12 de nov. de 2021.

LIMA; F. F.; SALES, L. C. As representações sociais do aluno de escola pública compartilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de Teresina. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**. v. 2, nº 1, p. 106-122, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/168/131>. Acesso em: 21 de out. de 2021.

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

LYSARDO-DIAS, D. O fazer biográfico: questões em torno do sujeito e da enunciação. In: ROCHA JUNIOR, A. F. (Org.) **Narrativas (auto)biográficas: literatura, discurso e teatro**. São João Del Rei, MG: UFSJ, 2014.

MAIA, A. A. M. Projetos de extensão como dinamizadores da formação inicial de professores de ingles. **Anais do VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)**, 2016. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/007.pdf>. Acesso em 30 de ago. de 2021.

MANCHUR, J. et al. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, vol. 9, n. 2, jul/dez 2013. Disponível em www.revistas.uepg.br/index.php/conexao. Acesso em: 30 de ago. de 2021.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.) **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, C. P.; LADEIRA, L. A. Um relato sobre o uso da literatura nas aulas de inglês: vencendo barreiras afetivas. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. **Educação**

Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 279-286.

MARX, N. Never quite a 'native speaker': accent and identity in the L2 - ans the L1. **The Canadian Modern Language Review**. Vol. 59, n. 2, 2002.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328.

_____. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira da Linguística Aplicada**, v.13, n.4, 2013, p. 1107-1130.

MATEUS, E. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. In: FREITAS, C. C. et. al (Orgs.) **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas**. Anápolis: Ed. UEG, 2018, p. 23-50.

MENEZES, S. F. (Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da Terceira Idade. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MENEZES, V. Identidade e processos de identificação: um apanhado teórico. **Revista Intratextos**, vol 6, no1, 2014, p. 68-81 DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/intratextos.2014.7106>. acesso em 09 de nov. de 2021.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A colaboração crítica na formação contínua de professores. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 77-94.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F, COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 27-42

MILLER, J. J. Lacan: observações sobre seu conceito de passagem ao ato. **Opção Lacaniana online**, v. 5, n. 13, 2014. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_13/passagem_ao_ato.pdf. Acesso em: 17 de out. de 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIRANDA, M. P., VASCONCELOS, R. N. e SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: **Psicanálise, educação e transmissão**. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 29 de nov. de 2017.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MONCEAU, G. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 20, n. 1, 2008.

MOREIRA; J. O.; SILVA, A. C. D. **100 anos Psicologia das Massas: atualizações e reflexões**, Curitiba: CRV, 2021.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURA, L. F. A. D., *et. al.* **Impacto de um projeto de extensão universitária na formação profissional de egressos de uma universidade pública**. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rounesp/a/Tw97cSWNySpdLbGMRgcXkRy/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 de nov. de 2021.

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

_____. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo-SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, K. H. Verso e reverso no PIBID – Inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

NASCIMENTO, A. K. O. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. **Ilha do desterro**, v. 71, n. 3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2018v71n3p39>. Acesso em: 14 de out. de 2021.

NASCIMENTO, G. Racism in English language teaching? Autobiographical narratives of black English language teachers in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 959-984, dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201914813>. Acesso em: 03 de jun. de 2021.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NEGREIROS, P. R. Séries no ensino privado, ciclos no público: Um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de pesquisa**, 35(125), 181-203, 2005.

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

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

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

_____. **O afetamento da psicanálise no ensino e aprendizagem de línguas: a conversação como pesquisa na educação continuada de professores da escola básica.** IEAT – Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares, FALE/UFMG, 2016.

_____. Memorial descritivo. 2018, 85f. Memorial (Faculdade de Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

_____. Ser e estar entre identificações na conversação com professores. VII **Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa**, Ipojuca, PE, 2019.

_____. Efeitos de identificação imaginária com a língua inglesa em recortes de depoimentos sobre a formação universitária. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 3, 2020, p. 1291-1308. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/16005>>. Acesso em: 13 oct. 2021.

_____. Mesa 3 - O ensino de línguas e a formação de professores. Youtube, 07 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJVD-FnDRMc&list=LL&index=36>. Acesso em: 10/11/21.

_____. A intervenção psicanalítica na integração da pesquisa e da extensão com professores em formação continuada. In: SILVA, D.; BERTOLDO, E.S; LEITE, J.D; GOMES, V. A. **E por falar em intervenção, ...**, Campinas: Pontes, 2021, p. 401-424.

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

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. **Veredas**, 2012.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change, **Language Teaching**, 44(4), 2011, p. 412–446.

OLIVEIRA, M. P. O ensino da língua inglesa na escola pública: uma leitura psicanalítica do gozo. 2012. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

OLIVEIRA, L. H. (Des)construindo identidades: narrativas de professoras negras de língua inglesa. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

OLIVEIRA, S. B.; SOUZA, E.; GONZAGA, M. C. F. O PIBID de língua inglesa na visão de alunos do ensino técnico médio. In: SOUZA, G. P.; PRAZERES, L. A.; NOGUEIRA, M. O.; SÓL, V. S. A. (Orgs). **PIBID UFOP em diálogo com a educação básica: percursos para a formação de professores**. Curitiba: CRV, 2019, p. 77-100.

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

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

ORNELLAS, M. L. **(Entre)vista: a escuta revela**. Salvador: Editora EDUFBA, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2., 2004, p. 193-200.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B. *et al.* (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PAIVA, F. A. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio. **Revista Lael em (Dis)curso**. Volume 3, 2011.

PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. In: **Applied Linguistics**. v.22, n.2, 2001, p.213-240.

_____. Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? **TESOL Quarterly**, v. 36, Abril, 2002, p. 213-218.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____. (1983). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. (1969) análise automática do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (Org.) **Por uma análise autormática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a, p. 66-161.

_____. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. (1975) **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

PEIXOTO, M. R. B. S. Identidades em trânsito: ser-estar entre línguas-culturas e pobreza. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2013.

PELLIM, T. Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PENNINGTON, M. C.; RICHARDS, J. C. Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. **RELC Journal**, v. 47, n. 1, p. 5-23, 2016.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

_____. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Bristol: Multilingual Matters, 2007, p. 90-115.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. 1. ed. Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig, 2016.

PEREIRA, M. R. Será mesmo que o magistério atual é formado pela “seleção dos péssimos”? **ETD**, v. 21, 2019, p. 333-347. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7116553>. Acesso em 26/10/20.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor In: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 161-178.

PUREZA, M. G. B.; ROCHA, G. O. R. A formação de professores em tempos de fábulas neoliberais. in: **Revista Confronteiras**, ano 1, n. 1, abril/2017.

QUADROS-ZAMBONI, A. da S. **Apendicite formativa nos cursos de Letras: reflexões sobre a formação do professor de inglês.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

QUEVEDO-CAMARGOS, G.; RAMOS, S. M. **Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro.** 2008. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/421>. Acesso em 01 de mai. De 2021.

QUINET, A. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranoia e melancolia.** 2. ed Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2009.

QUINET, A. **Os outros em Lacan.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4851275/mod_resource/content/1/288261375-Antonio-Quinet-Os-Outros-Em-Lacan.pdf. Acesso em: 09 de jan.de 2020.

QUINET, A. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma.** 4ª reimpressão da edição de 2000. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. p. 21-45.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LIURDA, E. (Org.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession.** New York: Springer, 2006. p. 283-304.

REIS, M. L. O. Da experiência de perda à perda da experiência: um estudo sobre a Erfahrung na teoria psicanalítica, na filosofia e na clínica. 2015. 132 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, SP, 2015.

REIS, V. S. O professor (de LE) e o formador em (um) projeto de educação continuada: as (in)certezas dessa/nessa relação. In: VIANA, V.; MILLER, I. K. (org.). **Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – CLAFPL, 2, Anais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, PUC-Rio, 2010, p. 803-820.

_____. As relações de poder inscritas na escrita do diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês). **ZETETIKÉ**, Campinas, v. 18, 2010a, p. 653-674.

_____. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação. **Trab. Linguística Aplicada**, Campinas, jan/jun, 2011, p. 55-74.

_____. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, 14 (1), 2011a, p. 503-522.

_____. 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. In: **SOLETRAS**, v.1, n.35, 2018, p. 359-378.

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 (UNICAMP)**, v. 1, 2011, p. 55-74.

REIS, V. S.; SÓL, V. S. A; CARVALHO, F. P.; GONÇALVES, I. L.; FERREIRA, L. P. M. (Re)Construindo Saberes, Fazeres E Parcerias Para A Sala De Aula De Língua Estrangeira. In. FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas, SP: Pontes, 2019.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de S. Serrani-Infante. 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.

RIBEIRO, R. J. Escola Pública no Brasil. Como enfrentar os tempos difíceis. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas-SP: FE/UNICAMP; Uberlândia-MG: Navegando, 2018, p. 97-106.

RICHARDS, J. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.; NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V.H. (orgs.) **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 11-31.

_____. O que faz um bom professor: um decálogo. In: PEREIRA, M. R. (Org.) **Os sintomas na educação de hoje**: que fazemos com isso? Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 272-281.

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

RITZER, G. **The McDonaldization of society 6**. California: Pine Forge Press/Sage Publications Co, 2011.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Revista Alea: estudos neolatinos**. v.7, n. 2, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em: 16 de fev. de 2020.

ROCHA, H. H. C. R.; MELLO, S. P. T. A Extensão Universitária Como Política Pública e o Papel Da Ufpel Junto À Comunidade: O Programa Vizinhança. In: **XXI Congresso de Iniciação Científica / IV Mostra Científica UFPel**. Pelotas, 2012. p. 1-3. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2012/11/pub-prec-site-Artigo-heloisa-Helena.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2020.

RODRIGUES, N. N. A contribuição do PECPLI na construção de uma melhor formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F, COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

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

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 249-271.

ROSA, M. Lacan e a debilidade mental de Platão e Ernest Jones. **Psicologia em Revista**, 14(2), 2008, p. 37-46.

ROSÁRIO, A. B.; NETO, F. K.; FONSECA, T. A psicologia das massas e o recrudescimento autoritário brasileiro: um diálogo em duas cenas. In: MOREIRA; J. O.; SILVA, A. C. D. **100 anos Psicologia das Massas: atualizações e reflexões**, Curitiba: CRV, 2021.

SANTANA, J. C. O ensino afetado pela psicanálise: o que se transmite e se desloca no ato educativo? In: SILVA, D.; BERTOLDO, E.S; LEITE, J.D; GOMES, V. A. **E por falar em intervenção, ...**, Campinas: Pontes, 2021, p. 367-380.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas-SP: FE/UNICAMP; Uberlândia-MG: Navegando, 2018, p. 23-32.

SCHIFFLER, L. **Pour un enseignement interactif des langues étrangères**. Paris: Crédif/Hatier, 1984.

SEDAT, J. Identificação. In: KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 256-259.

SERRANI, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

_____. Memórias Discursivas, Línguas e Identidades Socioculturais, **Organon**, vol.17, n.35, Porto Alegre, UFRGS, 2003, p. 283-298.

_____. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SHOTTE, J. Social accountability and the social construction of 'you'. In: SHOTTE, J e GERGEN, K. (Eds.). **Texts of identity**. Londres, Sage, 1989.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.), HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 73-102.

SILVA, P. N. da. Silenciamento de singularidades = o discurso sobre o aluno. 2011. 155 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269765>>. Acesso em: 12 de fev. de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, L. F. da. A língua na constituição identitária de adolescentes imigrantes. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, V. L. T. Em busca da fluência oral: um curso de Letras sub-judice. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.) **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes editores, p. 373-400, 2008.

SILVA, J. C.; ARAÚJO, A. D. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. In: Grau Zero: **Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3492>. Acesso em: 11 de nov. de 2021.

SIQUEIRA, E. R. A. (2009). O estatuto contemporâneo das identificações em sujeitos com marcas e alterações corporais. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

SOARES, M. O.; LOMBARDI, L. M. S. S. O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política. - XV Coloquio Internacional de Geocrítica Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista Barcelona, 7-12 de mayo de 2018. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/Sociedad-postcapitalista/SoaresLombardi.pdf>. Acesso em 31 de ago de 2021.

SÓL, V. S. A. A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação. 2004. 119 f. Dissertação de mestrado. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2004.

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

_____. **Educação continuada e ensino de inglês:** trajetórias de professores e (des)construção identitária. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. PIBID de Letras-Inglês: a importância da ^[1]colaboração escola-universidade para a formação inicial-continuada de professores. In: SOUZA, G. P.; PRAZERES, L. A.; NOGUEIRA, M. O.; SÓL, V. S. A. (Orgs). **PIBID UFOP em diálogo com a educação básica:** percursos para a formação de professores. Curitiba: CRV, 2019. p.17-34.

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

SOUZA, A.; LEITE, M. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 32, 2011, p. 1105-1121.

STELLA, P. R.; CRUZ, D. A. C. O. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n.1, 2014, p. 141 – 159. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop3714.pdf>. Acesso em 12 de ago. de 2018.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, 2000, p. 5-24.

TAUCHEN, G. O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/6572/6473>. Acesso em: 12 de out. de 2021.

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

_____. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-166.

_____. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o “ideal” e o contingente. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Vol. 9, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 195-234.

_____. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. *linguagem em (dis)curso* (online), v. 13, 2013, p. 299 - 316. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/JVzHp4hX3DtJkhBgyV6nDCJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

_____. Subjetividade e práticas discursivo-pedagógicas no ensino de Português Língua Estrangeira. In: **Calidoscópio**, vol. 15, n. 2, mai/ago, 2017, p. 295-304.

TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e Psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 2004, p. 57 - 83. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-3982004000200004&lng=e&nrm=iso. Acesso em: 13 mai. 2019.

TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

TFOUNI, F. E. V. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 2, 2008, p. 353-371. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/RwN7tGRRxppXvGzJDn578th/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de nov. de 2021.

TFOUNI, F. E. V. Interdito e silêncio: análise de alguns enunciados. **Ágora**. v. XVI, Rio de Janeiro, n. 1, jan/jun 2013, p. 39-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/8JhfRv3hqfxNSbHzBH7ZLYj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

UCHOA, C. D. “A escola pública é a nossa escola, é a escola do público?”: crenças de professoras em formação no estágio supervisionado sobre o ensino de inglês na escola pública. 2020. 122 f., Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada—Universidade de Brasília, Brasília, 2020).

VASCONCELOS, R. N.; MIRANDA, M. P. A formação de professores no Brasil e a contribuição da psicanálise. **Educação Em Foco**. Ano 16, n. 21, julho 2013, p. 41-67. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/301>. Acesso em 25 janeiro 2020

VOLTOLINI, R. et al. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. 1 ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

ZOLNIER, M. C. A. P. Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. 2011. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

WALESKO, A. M. H. Formação inicial e o mito do falante nativo: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. 317f. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

WALLACE, M. J. Relating theory and practice: The reflective model. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge, 1991.

WEINMANN, A. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, 18(3), 2006, p. 16-22.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2009

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ANEXOS

ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTE

Nome: _____
 Pseudônimo (escolher um nome fictício): _____
 Idade: _____ Estado Civil: _____ Naturalidade: _____
 Ano de Graduação: _____
 Tipo de Licenciatura: _____
 Ano de participação no EDUCONLE e/ou ConCol: _____
 Profissão: _____
 Local onde trabalha: _____
 Leciona ou lecionou Língua Inglesa? _____ Por quanto tempo? _____
 Escola: _____

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Escreva uma narrativa que possibilite ao leitor ter uma ideia, a mais detalhada possível, dos fatos narrados. Importa-nos que você seja sincera(o) ao narrar os o que você se lembra da sua experiência como monitor (a) no(s) projeto(s) EDUCONLE e/ou ConCol, abordando os seguintes aspectos: *os motivos que a/o levaram a ser monitor(a); suas expectativas e/ou decepções, sua participação no projeto e o impacto na sua experiência de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e/ou na sua vida pessoal; sua interação com os participantes e coordenadores do(s) projeto(s); as atividades desenvolvidas; sua emoção e motivação quanto à docência; opinião sobre esse tipo de projeto de formação continuada de professores de línguas estrangeiras.*

Fique à vontade para elabora-la em Português ou em Inglês e, caso queira, pode incluir algum desenho, foto ou gravura na sua narrativa.

Envie sua narrativa para Natália via e-mail (natalia.giarola.ufv@gmail.com.br) até dia 03 de abril de 2018.

Sua narrativa é necessária para a pesquisa intitulada “A Constituição Identitária de Monitores Egressos de Projetos de Educação Continuada” da pesquisadora Natália Giarola Castro, sob orientação da Prof. Dr^a Maralice Neves da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Agradecemos a colaboração!

Natália M. S. Giarola Castro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTE

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, eu, Natália Mariloli Santos Giarola Castro, responsável pelo projeto de pesquisa “A Constituição Identitária de Monitores Egressos de Projetos de Educação Continuada”, convido você para participar como voluntário de meu estudo.

A pesquisa pretende investigar questões relativas à identidade de monitores egressos dos projetos EDUCONLE e ConCol. A pesquisa é, portanto, relevante, pois pretende identificar o impacto das representações do sujeito-monitor na sua formação inicial contribuindo significativamente para as pesquisas em Linguística Aplicada que tratam de questões identitárias. Para a sua realização serão solicitadas narrativas escritas, entrevistas com gravações em áudio, algumas gravações em vídeo. Serão feitas notas de campo pela pesquisadora. As gravações ficarão disponíveis em arquivos digitais sob a responsabilidade desta pesquisadora para o seu acesso e para serem utilizados durante a pesquisa.

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

É possível que aconteça algum desconforto em ser gravado em áudio, ou em lembrar-se de momentos que podem ter sido desagradáveis em sua vida, os quais você tem a liberdade de não autorizar a gravação e a divulgação. É importante esclarecer que você poderá interromper ou retirar a sua permissão a qualquer momento e tem direito de solicitar todos os esclarecimentos necessários. As informações desta pesquisa serão confidenciais. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estou garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Autorização

Eu, _____ após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo. Escolho como forma de identificação o nome _____ ou um número.

Assinatura do voluntário

Dados do pesquisador: Natália Mariloli Santos Giarola Castro – Telefone: (31) – 99257-4763. R. Goiânia, 130, apto 401, blc 1, Viçosa-MG, CEP: 36570-000. End. Eletrônico: natalia.giarola.ufv@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Para informações junto ao COEP/UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º. Andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG. 31270-901. Telefax:31-3409 4592. coep@prpq.ufmg.br

Dados do responsável pela autorização da pesquisa:

Endereço: _____

Telefone _____ End. Eletrônico _____