

**Vanderlice dos Santos Andrade Sól**

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS  
EGRESSOS DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO  
CONTINUADA: IDENTIDADES EM  
(DES)CONSTRUÇÃO**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais  
2014**

**Vanderlice dos Santos Andrade Sól**

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS  
EGRESSOS DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO  
CONTINUADA: IDENTIDADES EM  
(DES)CONSTRUÇÃO**

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada  
Linha de Pesquisa: F – Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

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

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais  
2014**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Sól, Vanderlice dos Santos Andrade.

S684t Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada [manuscrito] : identidades em (des) construção / Vanderlice dos Santos Andrade Sól. – 2014.

259 f., enc. : il.

Orientadora: Maralice de Souza Neves.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas.

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

Bibliografia: f. 252-258.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Língua inglesa – Análise do discurso – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 5. Subjetividade – Teses. 6. Individualidade – Teses. I. Neves, Maralice de Souza. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EGRESSOS DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA: IDENTIDADES EM (DES) CONSTRUÇÃO

#### VANDERLICE DOS SANTOS ANDRADE SÓL

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linha F - Est. Línguas Estrang: Ens./Aprend. Usos e Culturas.

Aprovada em 07 de março de 2014, pela banca constituída pelos membros:

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

Prof(a). Luiz Francisco Dias  
UFMG

Prof(a). Ana Maria Ferreira Barcelos  
UFV

Prof(a). Carla Nunes Vieira Tavares  
UFU

Prof(a). Beatriz Maria Eckert-Hoff  
UDF e UNICSUL

Belo Horizonte, 7 de março de 2014.

*Dedico este trabalho*

*Aos meus quatro sóis: Núncio, Maria Teresa, Marina e Francisco,  
por todos os gestos de amor e pela coragem de compartilhar  
as contingências deste desafio.*

# AGRADECIMENTOS

Início minhas palavras de agradecimento acreditando que elas não recobrirão o meu sentimento. Sem as pessoas aqui lembradas, este trabalho não teria se concretizado. Eu, realmente, cheguei mais longe, porque sempre estive no ombro de gigantes. Gigantes na generosidade, na competência, na dedicação, no aconselhamento, na amizade, enfim, em todos os gestos de amor...

Teço, assim, minhas palavras de gratidão.

À presença Divina em minha vida, meus anjos, arcanjos e santos.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Maralice de Souza Neves, pela confiança e oportunidade para concretizar este projeto e pelo equilíbrio marcante entre liberdade e responsabilidade durante a minha trajetória e no trabalho de orientAÇÃO. E por ter me apoiado mesmo quando o real bateu na minha porta.

Aos professores doutores Carla Nunes Vieira Tavares e Luiz Francisco Dias, pela leitura cuidadosa e contribuições tecidas na banca de qualificação, o que me permitiu (re)direcionar a trajetória deste estudo.

Às professoras Ana Maria Ferreira Barcelos, Beatriz Maria Eckert-Hoff e, novamente, aos professores Luiz Francisco Dias e Carla Nunes Vieira Tavares, por aceitarem o convite para participarem da banca de defesa, para dialogar e contribuir com esta investigação.

À professora Deise Dutra, que me permitiui o acesso aos arquivos do EDUCONLE.

Às professoras participantes desta pesquisa, que, gentilmente, abriram o espaço para a escuta de suas trajetórias, proporcionando um novo olhar para a educação continuada.

Às escolas investigadas, aos seus alunos, direção e equipe técnico-administrativa, pelo apoio durante parte da coleta do *corpus*.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG – Campus Ouro Preto, pelo incentivo à capacitação docente e pela liberação a partir do segundo ano de doutorado.

Aos funcionários do PosLin, Graça, Maria de Lourdes e Osmar, pela atenção e pelo comprometimento para com a pós-graduação.

À Vivien Gonzaga, pela leitura e revisão desta tese.

À Fernanda Marra, Lissandra Coelho, Rodrigo Barros e Lucas Rodrigues, pelo suporte técnico na manipulação do *corpus* da pesquisa.

Ao Nery Moutinho, pelas viagens constantes aos campos de pesquisa, quando estive impossibilitada de dirigir.

Às colegas do Grupo de Estudos, Renata, Kátia, Fernanda, Natália, Gisele, Ana Raquel, Adriana, Ariana e Vanessa, pelo companheirismo e pela partilha de conhecimentos e experiências e durante este percurso.

À amiga Fernanda Serakides, minha interlocutora primeira, pelo incentivo e apoio desde o nascimento desta pesquisa.

Às amigas e colegas Rejane Brito e Valdeni Reis, pelo carinho e interlocução acadêmica preciosos.

Aos meus pais e irmãos, por terem me ensinado que ficar na inércia nunca será a melhor opção e que a responsabilidade deve conduzir os nossos atos.

A todos os meus familiares, em especial, à Cássia pela estadia, a Flávia, Tia Laíse, Tio Adelor, meu sogro Altivo, pelo incentivo.

Aos primos Otto Jr. Dani e Jorge, pela acolhida constante durante os congressos no Rio de Janeiro.

À Vanderléia, Marcos e Ana Wilma, pela acolhida constante em BH.

Aos amigos Denise e André pela presença amiga e incentivo constante.

À amiga Shirlene Bemfica, pelos exemplos de dedicação e incentivo constante.

À amiga Hilda Simone, pela amizade, carinho e exemplo de persistência.

À querida amiga Leninha, pelas orações, pelo apoio incondicional, pelos cuidados e carinho para com a minha família durante a minha ausência.

À amiga Neide das Graças (Graça no nome não é por acaso) pela amizade, pela interlocução e leitura experientes desta pesquisa e pelo exemplo de profissional e ser humano. E ao seu esposo Edson (Tim), amigo querido, pela amizade e carinho.

À Rosana e à Ângela, minhas irmãs do coração, pelo apoio com o Francisco nos momentos em que me ausentava para estudar.

Aos amigos Ana Emília e Luiz, pelo incentivo, suporte técnico e carinho de sempre.

Aos amigos queridos: Donária, Silvério, Rita, Paulo, Maria Clara, Lucas, Ruth e Roberto, que compreenderam a minha ausência em vários momentos e que sempre me incentivaram.

Ao Núncio, meu esposo, companheiro de todas as horas, amigo, interlocutor e incentivador. Meu grande gigante!

Aos meus filhos Maria Teresa, Marina e Francisco (razão da minha persistência e coragem), que não me deixaram fraquejar e sempre me ensinaram a refletir sobre o significado do tempo e o que se pode fazer com/sem ele!

Tudo que eu disser ainda será pouco para expressar a minha gratidão para com essas pessoas tão especiais. Pessoas que fizeram/fazem diferença em minha vida e que aumentam o mundo. A todos vocês, minha eterna gratidão!

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar os efeitos do processo de (des)construção da identidade de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada (EC) de duração pré-determinada. Mais especificamente, procurou-se investigar como professores se veem e se sentem em relação à língua inglesa (LI) e à profissão docente; suas posições discursivas em relação ao ensino e ao aprendizado de LI; suas representações sobre o projeto de EC EDUCONLE, os seus alunos e as escolas onde atuam. A trajetória teórico-metodológica deste estudo está ancorada no atravessamento das perspectivas discursiva (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009, [1971] 1996; ORLANDI, 2005, 2007); AUTHIER-REVUZ, 1998, MARIANI, 2012 e outros), psicanalítica freudolacaniana (FREUD, [1901] 1996, [1905] 1996, [1927-1931] 1996; LACAN, 1998, 2001, e outros), desconstrutivista derridiana (DERRIDA ([1972] 2001, 2004, 2005, 2009) e em outros aportes filosóficos (JONAS ([1979] 2006). Este trabalho possui cunho qualitativo e seguiu uma abordagem metodológica que privilegiou diferentes possibilidades de interpretação sobre o material discursivo analisado. Os participantes foram 25 professoras da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais egressas de um projeto de educação continuada. O *corpus* foi formado por meio de questionários abertos, entrevistas semiestruturadas, narrativas escritas, filmagens e notas de campo. Diante da recorrência de representações das professoras sobre si como professoras em devir, sempre em busca de mais fluência e mais conhecimento na LI; do espaço escolar como desprovido das condições necessárias ao ensino e à aprendizagem de LI; dos alunos representados de forma imbricada nas imagens que elas fazem de si, verificou-se que a posição de impotência imobiliza o professor de se investir do desejo de ensinar. Ensinar é da ordem do impossível; por isso, é mobilizadora da busca contínua em acertar. Como esperado, a EC é vista como o lugar do saber, da verdade, lugar para “melhorar” as competências linguísticas e metodológicas. Assim, as representações evidenciadas neste estudo foram importantes não apenas para chegar às regularidades do imaginário das professoras sobre as questões mencionadas, mas acima de tudo, para mostrar que os binarismos depreendidos nessas representações (re)velam (a um só tempo, mascaram e mostram) a natureza complexa da constituição identitária do professor de LI. Essa complexidade foi deflagrada a partir de eixos temáticos que ressoaram no *corpus*. Assim, conclui-se que o processo de (des)construção das trajetórias das professoras se deu pela via dos rastros e dos “indecidíveis” derridianos (*différance, phármakon*); da responsabilidade como um princípio que pode levar o professor a assumir ações éticas para si e para os alunos; do discurso da histórica, marcado pela insatisfação em relação ao desejo; do corpo como real-simbólico-imaginário e como gozo; do desejo determinado pela falta e do tempo lógico (tempo como processo, tempo kairológico, tempo do sujeito). Desse modo, as representações funcionaram como meio para propiciar problematizações.

Mediante tais constatações, o que inquieta sobre a constituição identitária do professor passa, também, a apaziguar e nessa dupla relação torna-se possível (re)pensar e retomar a formação do professor de LE como um trabalho da ordem do impossível. De um modo geral, os gestos de interpretação mostram a presença do mesmo e do diferente nos dizeres das professoras a cada ato enunciativo, a cada palavra proferida. E os rastros dessa *différance* no dizer das professoras não se deixam apreender por completo, evidenciando que o sujeito é da ordem do devir. A investigação possibilitou compreender alguns modos de (des)construção das identidades, subjetividades e pontos de singularidade na formação de professores egressos da EC (suas angústias, impasses, frustrações, sucessos, insucessos, etc.) e os desdobramentos dessa compreensão para os contextos de EC e para o campo da Linguística Aplicada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Educação continuada; Ensino e aprendizagem de língua estrangeira; Identidade; Subjetividade.

## ABSTRACT

This study aimed at investigating the process of identity deconstruction of teachers of English that took part in the continuing education (CE) project (EDUCONLE) with predetermined duration. More specifically, it aimed at investigating how teachers see and feel themselves as regards the English Language (EL) and their professions; their discursive positions considering the teaching and learning of the EL; their representations about the CE project, their students and the schools where they teach and the unfolding of these representations in the teachers' identity constitution. The theoretical-methodological trajectory of the investigation is based on the crossing of the discursive perspective (PÊCHEUX, 1988; FOUCAULT, ([1969] 2009, [1971] 1996; ORLANDI (2005, 2007); AUTHIER-REVUZ, 1998, MARIANI, 2012 among others), freudo-lacanian psychoanalysis perspective (FREUD, [1901] 1996, [1905] 1996, [1927-1931] 1996; LACAN, 1998, 2001, among others) and derridean deconstructivist perspective (DERRIDA ([1972] 2001, 2004, 2005, 2009) and other philosophical backgrounds (JONAS ([1979] 2006). This qualitative study followed a methodological approach that used different possibilities of interpretations over the discursive material. The participants were 25 EL teachers from regular schools from the State of Minas Gerais that took part in a CE Project. *Corpus* collection was formed by open-ended questionnaires, semi structured interviews, narratives, videotaped classes and field notes. Considering the recurrence, teachers' representations about themselves as teachers *ad infinitum*, always searching for more fluency and knowledge in the EL; about the school as a place devoid of the necessary conditions to teach and learn the EL; the students represented to the images they have about themselves, the study verified that the impotent position does not allow the teacher to invest in the desire to teach/of teaching. Teaching is an action of the impossible order; thus, it prepares constantly for searching for right actions. As expected, the CE is seen as a place of knowledge, truth and a place to "improve" linguistics and methodological competences. Therefore, the representations demonstrated in this study were important not only to reach the imaginary regularities of the teachers about the above mentioned issues, but above all, to show that the binary oppositions in these representations reveal (both, mask and show) the complex nature of EL teacher identity constitution. This complexity was demonstrated through the themes echoed from the *corpus*. Thus, the study drives the conclusion that , the process of identity deconstruction of teachers took place in the path of derridean traces and "indecibles" (*différance, phármakon*); of the responsibility as a principle that drives the teacher to assume ethical actions for him/herself and the students; of the hysteric's discourse, marked by the dissatisfaction in relation to desire; of the body as real-symbolic-imaginary and as *jouissance*; of desire determined by fault and of logical time (time as process, kairological time, subject time). In this manner, the representations operate as a means of promoting

problematizations. Taking these results into consideration, what troubles about teacher identity constitution starts, also, pacifying and in this double relationship it becomes possible to (re)think and (re)consider EL teacher education as a work toward the impossible. Summing up, the results show the presence of the same and the other in the teachers' discourse in each enunciative act. And the traces of this *différance* in the teachers' discourse do not permit complete apprehension, making clear that the subject is an *ad infinitum* being. The results made possible the understanding of some ways of teachers' identity and subjectivity deconstruction and points of singularity (their anxiety, impasses, frustrations, success and unsuccessfulness, etc.) and the consequences of this comprehension for EC context and for the Applied Linguistics field.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teacher education; Continuing education; Foreign language teaching and learning; Identity and subjectivity.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

AC – Abordagem Comunicativa

CENEX – Centro de Extensão

ConCol – Projeto ContinUAÇÃO Colaborativa

EC – Educação Continuada

EDUCONLE – Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras

FALE – Faculdade de Letras

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

RD – Recorte Discursivo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Perfil das professoras.....	98
QUADRO 2 – Breve histórico das escolas.....	99
QUADRO 3 – Representações das professoras sobre o professor de LI (RD01).....	111
QUADRO 4 – Representações das professoras sobre o aluno de LI (RD34).....	143
QUADRO 5 – Métodos que antecederam à Abordagem Comunicativa (AC).....	181
QUADRO 6 – A causa(ação) da responsabilidade do professor de LI .....	213
QUADRO 7 – A responsabilidade do professor e do aluno em ação .....	221
TABELA 1 – Número de professores egressos.....	101
TABELA 2 – Professores respondentes dos questionários (egressos de diferentes anos).....	110

## LEGENDA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

SINAIS	OCORRÊNCIAS
P	Pesquisadora
/	Pausa curta e hesitações
///	Pausa longa e hesitações
[inc.]	Incompreensível
(( ))	Comentários da pesquisadora
(...) ou [...]	Supressão de determinado trecho da fala do professor
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
M	Professora Mary
C	Professora Clara
J	Professora Julia
B	Professora Bernadete
A	Professora Alice
L	Professora Lu
A	Professora Ana
E 1, E 2 e E 3	Escola 1, 2 e 3

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	28
1.1 Tecendo a rede conceitual.....	29
1.2 Sujeito e discurso.....	30
1.3 Identidade, subjetividade e singularidade.....	36
1.4 As visadas discursiva e psicanalítica na formação de professores: atravessamentos frutíferos.....	39
1.5 Contextualizando a educação continuada de professores de LE no Brasil.....	49
1.6 Representação, memória e acontecimento: rastros do sujeito fal(t)ante para além da psicologia cognitiva.....	60
1.7 Reflexões sobre a educação na pós-modernidade: a subjetividade do professor em foco.....	65
1.8 O lugar da angústia no discurso pedagógico.....	69
1.9 A teoria da responsabilidade e seus desdobramentos para a formação de professores.....	72
1.10 Reflexões sobre o “Teorema da incompletude”.....	82
1.11 O lugar da interpretação e o papel do analista de discurso.....	84
<b>CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	88
2.1 Trajetória da investigação.....	89
2.2 Condições de produção dos discursos.....	92
2.2.1 Breve histórico do Projeto EDUCONLE.....	92
2.3 A formação do <i>corpus</i> .....	93
2.3.1 Delineando as três etapas do estudo.....	94
2.4 Uma breve descrição do perfil das participantes focais.....	97
2.5 Apresentando as escolas.....	99
2.6 O estudo-piloto: um encontro (in)esperado.....	100
2.6.1 O nascimento do Projeto ConCol: um encontro (in)esperado.....	102
2.7 Procedimentos de análise do <i>corpus</i> : o lugar da interpretação.....	105
<b>CAPÍTULO III – OS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: AQUILO QUE (RE)VELA</b>	107
3.1 Gestos de interpretação do estudo.....	108
3.2 O professor no espelho: as imagens e o dizer de si.....	111
3.3 Os rastros da EC na trajetória das professoras: representações da EC.....	124

3.4	E o aluno quem é? Representações das professoras sobre os alunos .....	142
3.5	As práticas pedagógicas e a constituição identitária das professoras: um trabalho de Sísifo.....	149
3.6	A inscrição da LI no corpo das professoras .....	161
3.6.1	LI como objeto de (não) saber: indícios de angústia .....	166
3.7	Os rastros das abordagens de ensino na constituição identitária das professoras .....	173
3.8	Representações das professoras sobre o espaço escolar e a LI como disciplina do currículo.....	185
3.9	A coexistência do velho e do novo nas trajetórias subjetivas das professoras .....	196
3.10	Da responsabilidade à implicação no ensino e na aprendizagem.....	210
3.11	Síntese dos gestos de interpretação .....	222
<b>CONCLUSÃO – O DESFECHO DA INVESTIGAÇÃO: RETICÊNCIAS E PONTO FINAL.</b>		224
	As tonalidades do acontecimento desta investigação .....	230
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		234
<b>ANEXOS</b> .....		252
	ANEXO A .....	252
	Questionário piloto semi-estruturado e roteiro de informações sobre participante	
	Questionário	
	Roteiro de informações sobre participante	
	ANEXO B .....	254
	Entrevista-piloto	
	ANEXO C .....	255
	TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
	ANEXO D .....	256
	Narrativas autobiográficas	
	ANEXO E .....	257
	Carta ao diretor	
	ANEXO F .....	258
	Carta de Consentimento Livre e Esclarecido	
	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	

## INTRODUÇÃO

*A maior riqueza do homem  
É a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como  
sou, eu não aceito.  
Não agüento ser apenas um  
Sujeito que abre  
Portas, que puxa válvulas,  
Que olha o relógio, que  
Compra pão às 6 horas da tarde,  
Que vai lá fora,  
Que aponta lápis,  
Que vê a uva etc. etc.  
Perdoai  
Mas eu preciso ser outros  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

Manoel de Barros, *Retrato do artista quando coisa.*

Antes de apresentar minhas<sup>1</sup> inquietações, considero relevante discorrer brevemente sobre a palavra “trajetória”, que abre o título deste estudo. Conforme o filósofo Jacques Derrida (1972d), o título é comparado a um grande lustre no teatro. Funciona como o lustre que ilumina o texto, mostrando as facetas do trabalho, orientando e fazendo fluir a atividade de leitura. Minha proposta, neste caso, transcende o significado dicionarizado da palavra “trajetória”, que a define da seguinte maneira: “caminho percorrido por um corpo em movimento; sequência dos acontecimentos ocorridos ao longo de um período ou da existência de alguém ou algo; conjunto das posições sucessivas ocupadas por um corpo em movimento” (CALDAS AULETE, 2013).<sup>2</sup>

Por que investigar as trajetórias de professores? Primeiramente, tomo a palavra “trajetória” emprestada da Física, que a considera como um percurso realizado por um determinado corpo no espaço, com base em um sistema de coordenadas pré-definido. A trajetória é considerada, assim, o espaço das posições ocupadas por um corpo que se move, e que pode variar para cada observador, visto que o sistema de coordenadas e a velocidade podem ser diferentes para cada referencial. Um exemplo é a queda de um objeto de um trem em movimento, com velocidade constante. Para o observador no trem, que soltou o objeto, este cairá em uma linha reta, mas, para o observador do lado de fora do trem e parado, ou com velocidade constante em relação ao trem, o objeto cairá e continuará se movendo com a velocidade do trem, o que seria visto como uma trajetória parabólica. Nessa perspectiva, conforme propõe a Teoria da Relatividade, de Einstein, uma trajetória só existe a partir de um referencial, assim, ela é considerada um conceito relativo. Por exemplo, no campo da cinemática (estudo das forças que interagem nos movimentos), o conceito de trajetória é sempre relacionado aos conceitos de “referencial”, “posição” e “tempo”, pois um corpo somente está em movimento ou parado em relação a um referencial. A posição é o lugar que um corpo ocupa no espaço; ao se descrever um movimento para o referencial, tem-se as posições; e o tempo é o instante em que algo acontece.

---

<sup>1</sup> Adotando a proposta de Sant’Ana (2013), no que se refere à oscilação do uso das pessoas do verbo, e pensando em um fluir natural da minha escrita, utilizo, nesta tese, a primeira pessoa do singular para me referir a posições subjetivas que assumo na realização do estudo e para relatos sobre a condução da pesquisa. E opto pela impessoalidade nos demais momentos da tese.

<sup>2</sup> Dicionário de Língua Portuguesa *on line*.

Desse modo, a trajetória é o conjunto de posições que variam de acordo com o referencial (HALLIDAY *et al.*, 2008).

Feitas essas observações iniciais, cumpre dizer que esta investigação analisa, pelo viés do discurso, as trajetórias dos professores egressos do Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (doravante, EDUCONLE), sob o ponto de vista da pesquisadora e dos próprios professores. Assim sendo, escolhi a palavra “trajetória” no sentido de uma alegoria à impossibilidade de atribuição de um sentido único, tanto pelos professores quanto pela pesquisadora, para os dizeres interpretados neste estudo. Adoto esse conceito de trajetória também para a experiência de professores em projetos de educação continuada (doravante, EC), pois considero que não podemos garantir resultados previamente estabelecidos para professores envolvidos em projetos dessa natureza. Com base na definição de trajetória aqui privilegiada, tomo o espaço da EC como aquele que deve ser ocupado pelo corpo que se move para assumir posições.

A motivação para desenvolver este estudo decorre da minha inquietação no que se refere à formação do professor de língua estrangeira (doravante, LE), e o seu tema é suscitado pelo desejo de compreender como prossegue a constituição identitária de professores egressos de um projeto de EC. Com base na perspectiva discursiva atravessada pela psicanálise, ao tomar a palavra, o sujeito constrói uma imagem de si e de tudo que o cerca. Assim, interessa-me buscar caminhos para estudar essas tomadas de posição do sujeito-professor, verificar como é afetado/constituído por vários dizeres e como se move para construir sua prática pedagógica, a partir do acontecimento caracterizado pelo projeto de EC. Minha hipótese é a de que não se pode garantir mudanças subjetivas imediatas por parte de professores que passam pela EC em tempo pré-determinado, uma vez que, considerando a questão do tempo de cada sujeito, os deslocamentos subjetivos<sup>3</sup> não são percebidos imediatamente, sendo elaborados, possivelmente, *a posteriori*, como buscar-se-á comprovar ao longo desta discussão.

---

<sup>3</sup> Será adotada, neste estudo, a noção de “deslocamento subjetivo” e não de mudança, uma vez que “mudança” pressupõe a alteração de um estado, a substituição de uma coisa à outra; modificação. O deslocamento diz de um ir e vir, de algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, ou até mesmo de um lugar discursivo, para outro; e que não necessariamente significa grandes mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, desprendimentos de certas representações para dar lugar a outras (NEVES, 2008), ou seja, em um deslocamento há sempre um rastro do passado no presente. Essa discussão será retomada ao longo desta escrita.

## Aquilo que inquieta

*O que não sei fazer desmancho em frases.  
Eu fiz o nada aparecer.  
(Represente que o homem é um poço escuro.  
Aqui de cima não se vê nada.  
Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode  
ver o nada.)  
Perder o nada é um empobrecimento.*

Manoel de Barros, *Livro sobre nada*.

No intento desta pesquisa, é imprescindível refletir sobre os novos percursos e múltiplas possibilidades de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e *indisciplinaridade* na Linguística Aplicada (doravante, LA).<sup>4</sup> Tendo em vista a complexidade e abrangência de temas discutidos em LA, é desejável o diálogo com outros campos do saber (MOITA LOPES, 1998, 2006). Esse posicionamento é assumido em prol da “responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem”, e de arcar com as questões éticas que emergem desse trabalho (RAJAGOPALAN, 2004, p. 35). Desse modo, o aspecto mais atraente na LA é o fato de ser uma área que possui interfaces com outras áreas do conhecimento (filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia, psicanálise, entre outras), sem perder de vista o campo da linguagem. É extremamente relevante poder discutir, a produção do conhecimento no campo da LA, relacionando-a com outras áreas do conhecimento. Percebe-se em congressos (ABRAPUI, CBLA, CLAFPL<sup>5</sup> e outros)

---

<sup>4</sup> Luiz Paulo da Moita Lopes (1998, 2006) apresenta discussões sobre os conceitos de “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade” e “indisciplinaridade” em LA. A interdisciplinaridade seria a busca de subsídios em diferentes disciplinas para nortear teoricamente uma investigação, para esclarecê-la. A transdisciplinaridade seria um estado de interação constante entre as diversas áreas do saber, gerando novas interpretações isoladas de qualquer disciplina de referência. Por fim, a indisciplinaridade, em LA, é constituída pela transgressão de fronteiras entre as disciplinas, tornando-se uma LA *mestiça*, ou *nômade*.

<sup>5</sup> ABRAPUI – Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês. CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. CLAFPL – Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas.

que a temática de discussão gira em torno da interconexão da pesquisa em LA com outras áreas do conhecimento e da necessidade de reflexão e produção de conhecimento sobre essa questão. É necessário aprofundar a discussão sobre as relações entre linguagem, sentido e realidade e, ainda, sobre como a LA tem sido abordada por estudiosos de várias instituições (ALMEIDA FILHO, 2005; BARCELOS, 2011; CELANI, 2002; BARCELOS E ABRAHÃO, 2006; DUTRA e MELLO, 2013; GIMENEZ e CRISTÓVÃO, 2006; MOITA LOPES, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004 e outros).

Os esforços dos pesquisadores acima citados, dentre outros, ampliam cada vez mais o número de estudos desenvolvidos no Brasil sobre a formação do professor de LE na área da LA. Esse foco de investigação é necessário para que novos deslocamentos sejam feitos no ensino-aprendizado de LE. O professor de línguas tem tido mais espaços para a reflexão, de forma colaborativa, com os investimentos de várias instituições na criação de projetos de EC para professores,<sup>6</sup> com todas as mudanças de paradigma de ensino/aprendizagem de LE (investimentos na competência comunicativa do professor, uso de abordagens mais inovadoras na sala de aula) e mudanças nas políticas públicas de ensino (diretrizes curriculares, reforma nos cursos de Letras, por exemplo). Embora todas essas mudanças sejam significativas, ainda se constata a necessidade de criação de meios para repensar os modos de teorizar e fazer LA, investindo na compreensão da constituição identitária do professor de inglês, sob a perspectiva discursivo-desconstrutivista atravessada pela psicanálise. Este estudo investiga as trajetórias de professores egressos de um curso de EC para professores de inglês, e, com isso, busca compreender o processo de (des)construção da identidade do professor de inglês egresso de um projeto de EC; o papel da escola na qual ele atua, as representações<sup>7</sup> da escola em relação ao professor que passou ou passa por um projeto de EC, e as representações que o professor passa a ter sobre a escola e seus alunos.

---

<sup>6</sup> EDUCONLE – Universidade Federal de Minas Gerais; PECPLI – Universidade Federal de Viçosa; Programa NAP de extensão da UEL; Programa de Formação Continuada de Docentes de Inglês – *A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, desenvolvido pela PUC – SP, entre outros.

<sup>7</sup> A noção de “representação” será apresentada na seção 1.6.

Apresenta-se, a seguir, a justificativa para a opção por esse campo de investigação.

## **Justificando a inquietação**

O estudo em questão tem como foco a apresentação de questões cruciais para a LA, na área de formação de professores de inglês. Considerando o caráter transdisciplinar da LA, torna-se relevante compreender com maior profundidade a constituição da identidade do professor de línguas. Para tal compreensão, é necessário buscar subsídios em outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a psicanálise. Vale lembrar que o próprio caráter de transdisciplinaridade da LA tanto possibilita o atravessamento de outros campos do saber quanto exige a ressignificação dos conceitos advindos desses campos, à luz de cada objeto de investigação em particular (ROJO, 2006). Dito de outra forma, é o problema a ser resolvido que (re)articula o ponto de vista da investigação, pois “cada teoria forja seu instrumental metodológico e constitui sua explicação para o fenômeno que focaliza” (SILVA e FLORES, 2011, p. 113).

Mediante o exposto, é importante destacar que “não há modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro”, uma vez que “a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (CORACINI, 2007, p. 60). Nessa perspectiva, a identidade não pode ser vista como fixa ou estável, na qual se tem um sujeito racional, unívoco e logocêntrico. Assim, a definição de (des)construção subjacente a este estudo transcende as oposições binárias e inaugura a *différance*, conforme propõe Jacques Derrida. A *différance* remete ao que não se deixa apreender, “à mobilidade do que está sempre deferido, adiado, prorrogado, escandindo a divisão espaço-tempo, na medida em que confunde a distinção entre presente-ausente” (SAMPAIO, 2008, p. 102). Sendo assim, pensar a identidade envolve pensar não apenas o que “já não somos”, mas também o que “ainda não somos”. Esse pensamento possui estreita relação com a pesquisa sobre as trajetórias de professores. Nesses casos, o

professor constrói uma narrativa de si pautada nos “já” e “ainda”, dizendo do professor que ele pretende se tornar e de como ele chegou a ser (ou imagina que chegou), o professor que é ou que vem sendo. De acordo com Sampaio (2008, p. 106), “enquanto continuarmos recebendo novas palavras [...], os sentidos que damos a nós mesmos continuarão se metamorfoseando em um infinito devir que nos faz (nos) narrar de modo sempre diferente – e *différent*”.

Como professora-pesquisadora, sempre me indago sobre a identidade em (des)construção do professor de LE e como ela norteia suas ações, dentro e fora da sala de aula. Ao participar de grupos de pesquisa, grupos de discussão e projetos de EC, busco compreender as facetas do professor de LE que temos em sala de aula, do que ele diz que deseja, do que ele faz, enfim, como ele (des)constrói sua identidade. Concordo com Maria José Coracini quando afirma:

não estamos preparados para lidar com a heterogeneidade que nos constitui e que constitui todo sujeito, heterogeneidade que, como dissemos, não pode e não deve ser eliminada, sob pena de desconsiderarmos, ou de anularmos, o sujeito, isto é, não estamos preparados para enfrentar a alteridade, no sentido lacaniano de que, sempre e inevitavelmente, nos vemos no e pelo espelho do olhar do outro: outro que sou eu e eu que é um outro [...] outro que me habita, que está dentro de mim, que me perturba de dentro e não de fora, ou melhor, de dentro e de fora, de um fora que é dentro (CORACINI, 2007, p. 157).

Tomando-se as considerações acima, é relevante problematizar a formação continuada do professor de LE a partir da perspectiva discursiva, na tentativa de, também, compreender como a identidade do professor é constituída nesse imaginário de “já” e “ainda” e como a questão do tempo incide sobre os deslocamentos subjetivos dos professores. Sendo assim, considero esse estudo necessário e relevante, pois ainda são escassos os estudos de EC de professores de LE sob esse viés. O termo “problematizar” será tomado neste trabalho a partir de Michel Foucault, que, em suas reflexões, incentiva o exercício de um pensamento crítico em oposição à rigorosidade metódica ou à busca de soluções para os problemas, não oferecendo soluções para questões e situações, mas sim problematizando, contemplando-as para, então, produzir outros movimentos e possibilidades. Problematização é, como Foucault definiu em sua pesquisa: um

jeito de olhar para objetos e situações comuns com um distanciamento necessário para que haja uma desnaturalização, uma desconstrução das noções de verdadeiro/falso, certo/errado, etc. Conforme inquire, ainda, o pensador, qual será o real sentido de uma investigação “se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Nessa perspectiva, penso que os cursos e projetos de educação continuada têm o potencial para produzir deslocamentos identitários no professor; todavia, delinheio a hipótese de que não se pode garantir mudanças subjetivas de professores que passam pela EC de tempo determinado, pois uma condição paradoxal se instaura no discurso do sujeito-professor que, ao empreender o trabalho de aprendizagem de outras abordagens metodológicas, ao mesmo tempo em que é instado a refletir sobre uma mudança de paradigmas, tenta apagar os traços das práticas que o constituem, e acaba deixando os rastros da identidade anterior. O deslocamento subjetivo não é percebido imediatamente, sendo elaborado, possivelmente, *a posteriori*, e não é regido pelo tempo cronológico, mas pelo tempo de cada sujeito.

Sendo assim, apresento a seguir as perguntas que norteiam os objetivos geral e específicos deste estudo.

## **Perguntas de pesquisa**

1. Como se deu o processo de (des)construção da identidade de professores de inglês egressos de um projeto de EC de duração pré-estabelecida?
2. Como professores de inglês egressos de um projeto de EC se veem e se sentem em relação à profissão?
3. Quais posições discursivas os professores egressos da EC ocupam em relação ao ensino e ao aprendizado de língua inglesa?
4. Quais as representações e imagens dos professores de LE (Inglês) sobre o projeto de EC?
5. Quais as representações dos professores de LE (Inglês) sobre seus alunos?

6. Quais as representações dos professores de LE (Inglês) sobre as escolas onde atuam?
7. Quais os desdobramentos das representações acima na constituição identitária dos professores?

As perguntas norteadoras dessa pesquisa desdobram-se nos objetivos deste estudo, elencados a seguir.

## **Objetivos**

### **Objetivo geral:**

- investigar os efeitos do processo de (des)construção da identidade de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada de duração pré-determinada.

### **Objetivos específicos:**

- averiguar como professores de inglês egressos de um projeto de EC se veem e se sentem em relação à língua inglesa e à profissão docente;
- examinar as posições discursivas ocupadas pelos professores em relação ao ensino e ao aprendizado de língua inglesa;
- identificar as representações dos professores de LE (Inglês) sobre o projeto de EC – EDUCONLE; sobre seus alunos; e sobre as escolas onde atuam;
- analisar os desdobramentos das representações acima na constituição identitária dos professores.

Esta tese está organizada em cinco partes. A primeira trouxe a apresentação do estudo. A segunda traz o primeiro capítulo, com os fundamentos teóricos apoiados nos seguintes estudos: Análise de Discurso (doravante, AD) no ensino e na aprendizagem de LE; contribuições advindas da psicanálise de orientação lacaniana nos estudos sobre a formação do professor de LE; a constituição identitária na formação do professor. Esse referencial servirá como subsídio teórico para os gestos de interpretação do *corpus*. A terceira parte apresenta o segundo capítulo, com o percurso metodológico da pesquisa, justificando sua natureza, descrevendo as condições de produção dos discursos, a

constituição do *corpus* e os enunciadores participantes, assim como os instrumentos de formação do *corpus* e os procedimentos de análise. A quarta parte traz o terceiro capítulo, contendo os gestos de interpretação empreendidos no estudo. A quinta parte apresenta a conclusão da pesquisa.

Em busca de possíveis caminhos a essas indagações, apresento, no capítulo a seguir, os fundamentos teóricos que norteiam este estudo.

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos então, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir.*

Michel Foucault, *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*.

## 1.1 Tecendo a rede conceitual

Neste capítulo, serão abordados os fundamentos teóricos que embasam este estudo, na tentativa de desenvolvê-lo a partir do atravessamento da perspectiva discursivo-desconstrutivista e de algumas noções advindas da psicanálise. Tais fundamentos serão tomados para subsidiar a discussão acerca da temática da formação de professores de línguas, que é o foco desta pesquisa. Vale ressaltar que a noção de “atravessamento” considerada nesta investigação diz de uma convocação de diferentes áreas de conhecimento que, ao entrarem em contato, podem sofrer deslocamentos. Por isso, conforme resalta Ernesto Bertoldo (2011, p. 81), esse processo de atravessamento “não está para a ordem de uma complementaridade”.

Para estabelecer relações entre os temas acima, será feita uma revisão bibliográfica de alguns estudos da LA que reforçam a necessidade de se apresentar o atravessamento da perspectiva discursivo-desconstrutivista pela psicanálise.

Em suma, é importante compreender os conceitos advindos dessas áreas do conhecimento para uma posterior incorporação à perspectiva discursiva. Uma vez que esta não pode ser parcial e/ou limitada, aqui se pode criar a ilusão de apreensão do todo; porém, é crucial, ao menos, tentar compreender a necessidade, a natureza e as consequências do atravessamento. Na área de formação de professores, tem sido cada vez mais recorrente o desenvolvimento de estudos que se abrem a esse atravessamento, o que têm viabilizado reflexões sobre o que é ensinar e aprender, propondo o inconsciente estruturado pela singularidade do sujeito e apresentando uma nova discussão sobre a transmissão como algo que escapa à consciência. Assim, de acordo com Borges (1988), o conceito de “transmissão” é visto como comunicação por contágio, propagação que ocorre quando se tem acesso à impossibilidade, à parte estrangeira que nos habita e que evoca a singularidade.

Considerando o exposto acima, é nessa direção que este estudo caminha. Assim, na seção a seguir, serão apresentados os conceitos de “sujeito”, “identidade” e “discurso”, a partir da teoria discursiva e da psicanálise.

## 1.2 Sujeito e discurso

*Do lugar onde estou já fui embora.*

Manoel de Barros, *Livro sobre nada.*

Nesta seção, abordarei as noções de sujeito e discurso a partir dos estudos que assumem a perspectiva discursiva atravessada pela psicanálise. Esta afirma que a fala é fundamentalmente heterogênea, e que o sujeito é dividido. Nessa perspectiva, constrói-se a noção do discurso atravessado pelo inconsciente e de um sujeito descentrado, barrado pelo desejo, dito de outro modo, dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente. Vale ressaltar o estatuto do sujeito em psicanálise:

Sigmund Freud empregou o termo, mas somente Jacques Lacan, entre 1950 e 1965, conceituou a noção lógica e filosófica do sujeito no âmbito de sua teoria do significante, transformando o sujeito da consciência num sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo. Foi em 1960, em "Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano, que Lacan, apoiando-se na teoria saussuriana do signo linguístico, enunciou sua concepção da relação do sujeito com o significante: "Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante". Esse sujeito, segundo Lacan, está submetido ao processo freudiano da clivagem (do eu) (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 742).

Ao tratar do processo de constituição do sujeito, vale destacar que a psicanálise utiliza o termo "constituição", em vez de nascimento ou desenvolvimento, pois o sujeito se constitui a partir da linguagem. Nas palavras de Luciano Elia, "o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem" (2010, p. 36). Lacan recorre à linguística de Ferdinand de Saussure e subverte o signo saussuriano significante/significado, dando primazia ao significante, entendido "como aquilo que convoca o sujeito, exige o trabalho do sujeito em sua constituição" (ELIA, 2010, p. 42), sendo que é a falta que funda o sujeito, e este desconhece o "objeto a" (objeto que causa o desejo no sujeito).

A psicanálise considera a importância da dimensão social para a constituição do sujeito do inconsciente. Sendo assim, Lacan propõe a categoria de Outro (com "O" maiúsculo) para designar a ordem significante e simbólica em que o sujeito se inscreve. A definição de significante para Lacan é diferente da de Saussure, cujo objeto de estudo era a linguagem e não o inconsciente. Para Lacan o significante é o que representa um sujeito para outro significante. O sujeito desliza de significante em significante, sem conseguir entender o que fala, alienado que está ao/do sentido daquilo que diz (LACAN, 2003). Nessa perspectiva, é válido ressaltar que,

sem cadeia significante não há sujeito (do inconsciente) e, ao mesmo tempo, o sujeito advém representado nesses significantes que o constituem. Para haver sujeito há que haver uma inscrição do significante, ou melhor, de um primeiro significante e de uma cadeia que a ele se sucede. O inconsciente é marcado pela inscrição do significante [...] (MARIANI, 2008, p. 144).

Para possibilitar o atravessamento da teoria do discurso pela psicanálise, é relevante retomar os trabalhos de Michel Pêcheux, principalmente os da terceira fase.

A Análise do Discurso pecheutiana surgiu na França, no final dos anos de 1960, iniciada por Michel Pêcheux, que pensou a AD na tensão entre história e linguística. Dessa tensão surge a necessidade de rever a noção de sujeito, que era visto pelo estruturalismo linguístico de forma cartesiana (sujeito logocêntrico, homogêneo). Desse modo, a AD surge como ação transformadora, na qual as preocupações residem na necessidade urgente de problematizar também os conceitos de "língua", "historicidade" e "sujeito". Nessa perspectiva, na construção do objeto discursivo, Pêcheux apresenta a tensão tripla entre historicidade, interdiscursividade e sistematicidade da língua. Assim, surge a problematização da noção de sujeito do discurso, a partir das discussões de Pêcheux sobre a materialidade linguística e histórica. A partir daí, o sujeito passa a ser considerado como sendo constituído *na* e *pela* linguagem (sujeito da ideologia e do inconsciente). Com isso, a visada discursiva apresenta a linguagem de forma articulada com outras áreas do conhecimento (a linguística, o materialismo

histórico, a psicanálise e outras); por isso a AD se distingue da linguística, para a qual a língua é o centro. Nessa perspectiva, Maria Cristina Ferreira (2003) afirma que a AD não deve ser considerada uma disciplina interdisciplinar, pois possui suas especificidades, uma vez que, ao se apropriar de conceitos de outras áreas, a AD os recria de modo próprio. Daí o reconhecimento da AD como “disciplina de entremeio” (ORLANDI, 1996), justamente por estar no cruzamento de saberes.

Desde o surgimento da AD, Pêcheux lutou pelo seu reconhecimento como área do conhecimento, com especificidade e características próprias, mas, com cerca de 50 anos, a AD ainda é jovem, e, segundo Ferreira, “é pouco para a consolidação de qualquer área de conhecimento” (2003, p. 41). Ferreira (2003, p. 42) afirma que a AD não é uma “linguística discursiva”, pois há pontos de contato, mas também há diferenças nessas duas teorias. A língua, na AD, é vista como algo da ordem da opacidade, do equívoco, das falhas, “da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência” (FERREIRA, 2003, p. 42). Essa visão justifica o corte saussuriano (de língua/fala para língua/discurso). Considerando tal visão de língua, é preciso ressaltar que o sentido é deslizante, fica à deriva e, por isso, na AD, o sentido sempre pode ser outro e o sujeito passa a ocupar diversas “posições-sujeito” dentro das formações discursivas. O dizer do sujeito é “afetado pela formação discursiva onde se inscreve, também a afeta e determina em seu dizer” (FERREIRA, 2003, p.43). Desse modo, o sujeito da AD é aquele movido pelo desejo, pela busca da completude, que tenta apagar as contradições e que é interpelado pela ideologia. Conforme afirma Eni Orlandi, “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia” (2005, p. 46).

Cada um à sua maneira, Michel Pêcheux e Jacques Lacan retomaram e criticaram, no século XX, “o modo de pensar a linguagem nas ciências sociais de seu tempo” (MARIANI *et al.*, 2012, p. 7). Desse modo, a teoria do discurso e a psicanálise se tornaram campos vizinhos, porque inauguraram novos percursos de reflexão acerca do sujeito da linguagem, do discurso, do significante e do inconsciente no modo de pensar a linguagem (MARIANI *et al.*, 2012, p. 7). O quadro epistemológico da AD convoca a psicanálise devido à necessidade, à natureza de seu campo teórico e aos procedimentos de análise. Com isso, podemos

vislumbrar a interpretação que Pêcheux faz da obra de Lacan, destacando a compreensão do sujeito como efeito de linguagem. Nesse sentido, Tavares (2013, p. 308) afirma que:

A afetação da AD pelo conceito de sujeito da psicanálise representa uma possibilidade de investigação da subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas, na medida em que permite incluir o Real da língua como elemento constitutivo da própria língua e considera o equívoco e a opacidade como inerentes à linguagem.

Considerando a discussão sobre o histórico da AD, esse é um campo teórico que tem se consolidado cada vez mais no Brasil, e que, apesar de ser considerada uma teoria jovem, penso que esse campo teórico vem ganhando força e se estabelecendo como teoria que oferece múltiplas e consistentes possibilidades de investigação e que permite ressignificar os conhecimentos advindos de outras áreas do saber, dentre as quais destaco a psicanálise.

De acordo com Lacan, “o sujeito não é aquele que pensa. O sujeito é, propriamente, aquele que engajamos, não, como dizemos a ele para encantá-lo, a dizer tudo – não se pode dizer tudo –, mas a dizer besteiras, isso é tudo” ([1972-73] 2008, p. 28). Assim, o sujeito não pode ser visto como “uma entidade homogênea, exterior à língua, que lhe seria útil para ‘transportar’ em palavras, um sentido do qual seria a fonte consciente” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 136). Nesse sentido, estudos sobre formação de professores apontam para a problematização da noção de sujeito (ver ANDRADE, 2008; ECKERT-HOFF, 2004, 2008; GHIRALDELO, 2006; HON, 2009; MASCIA, 2003b; NEVES, 2006, 2008; REIS, 2007; SERRANI, 2005; TAVARES, 2013 e outros).

Nos estudos mencionados acima, o professor de línguas se apresenta como sujeito da falta, sempre em busca de (alg)uma completude, inteireza e controle. Nesse sentido, o sujeito-professor, marcado pela falta e pelo desejo, é visto por Claudete Ghiraldelo (2006) como sujeito sócio-histórico, constituído na e pela linguagem, não possuindo, nessa perspectiva, controle sobre seu discurso e sua prática (o seu dizer será sempre afetado pelo inconsciente). Assim, a subjetividade é compreendida como algo em construção, calcada no inconsciente,

construída com e pelo (O)outro. Cabe ressaltar que, o “Outro” (com maiúscula) é definido por Lacan como o lugar do “tesouro dos significantes”, ou seja, um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra, desde o seu ingresso no mundo. É a referência ao simbólico. O conjunto dos termos que constituem esse espaço remete sempre a outros (da ordem do imaginário). Já o “outro” (com minúscula) representa os sujeitos falantes, vem de fora, produz alteridade e marca a diferença nos sujeitos (LACAN, 2008). Desse modo, a subjetividade, neste estudo, é formada a partir da forma como o sujeito se relaciona com várias formações discursivas, e a noção de “discurso” é entendida como a produção de dizeres e de saberes. Nessa concepção, há o atravessamento da noção lacaniana, na qual o discurso é a falação de si mesmo, no dia-a-dia (de caráter ficcional), um saber inconsciente, um saber que não se sabe. Nessa perspectiva, a AD visa a compreender como a linguagem organiza os discursos do enunciador para a produção de sentidos.

Tendo como base as contribuições da psicanálise, o sujeito é visto em oposição ao sujeito cartesiano (existe quando pensa), ou seja, é visto como sujeito barrado pelo inconsciente. Ainda sobre a problematização da noção de sujeito, é importante considerar que existem três tipos de sujeito nas ciências humanas, a saber:

- a) O sujeito consciente, que se divide em sujeito cartesiano, racional, centrado na mente [...] e o psicológico, ensimesmado [...]. Em ambos os casos, é o sujeito da enunciação que pode controlar o seu dizer, o dizer do outro e os efeitos do dizer de um e de outro;
- b) O sujeito do inconsciente, que Lacan define como barrado pelo simbólico, neurótico, em busca de seu desejo que jamais realizará: sujeito da falta, da impossível completude;
- c) E, finalmente, bem mais recente – sinal dos tempos! –, o sujeito da pulsão, também denominado pelos psicanalistas (Melman, 2002) sujeito do imaginário, da mercantilização de tudo e de todos, da objetificação do ser humano, da perda dos valores simbólicos: sujeito que acredita tudo poder, tudo realizar e que, em troca, vive na angústia da depressão que não sabe nomear; sujeito enfim, do consumo, que ao consumir, é consumido; sujeito que é o próprio consumo (BAUMAN, 1998; KHEL, 2002 *apud* CORACINI 2007, p. 151).

Tais definições de sujeito elucidam as nossas reflexões acerca da necessidade de problematizar a visão de sujeito que subjaz à atualidade, na área de formação de professores de línguas estrangeiras. Tais reflexões são imprescindíveis para subsidiar nossos gestos de interpretação dos discursos dos participantes envolvidos neste estudo.

Somando às reflexões sobre sujeito, Coracini (2007) apresenta como ponto central a discussão em torno do interdiscurso e da identidade. Vale lembrar que as definições de "intradiscurso" e "interdiscurso" foram feitas por Pêcheux (1988). Tais definições são suportes teóricos imprescindíveis ao analista de discurso. O intradiscurso é o fio do discurso, é da ordem da linearidade da linguagem. Já o interdiscurso remete às memórias implícitas (o já-dito) que atravessam o discurso (é da ordem do inconsciente). É o interdiscurso que determina o intradiscurso. O interdiscurso é definido como a relação de um discurso com outros:

o interdiscurso são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem. Essa rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua subjetividade (CORACINI, 2007, p. 9).

Frente ao que foi dito acerca da noção de sujeito, é mister lembrar que os ideais totalizantes e universalizantes não cabem mais na atualidade. Desse modo, "ser sujeito, pois, é ter de recomeçar insistentemente seu percurso singular, ter de lidar com seu desamparo em um mundo em que universalidade e totalidade não mais existem" (BIRMAN, 1999, p. 95). Assim, apresenta-se, a seguir, as definições de identidade, subjetividade e singularidade, noções estas que estão diretamente ligadas à temática do sujeito e que, muitas vezes, se (con)fundem.

### 1.3 Identidade, subjetividade e singularidade

*Ninguém é igual a ninguém.  
Todo o ser humano é um estranho ímpar.*

Carlos Drummond de Andrade, *A paixão medida*.

Cabe às investigações inscritas na LA ao ensino de LE a imprescindível e desafiante empreitada de se pensar a relação sujeito-linguagem atravessada pelo trinômio “identidade”, “subjetividade” e “singularidade”. Antes de começar tal empreitada, é necessário enfatizar que vem sendo cada vez mais crescente o número de investigações na área de LA ao ensino línguas (SIGNORINI, 1998, CORACINI, 2003, GHIRALDELO, 2011 TAVARES, 2013, entre outros) que utilizam identidade, subjetividade e singularidade como temas centrais, no entanto, é preciso refletir sobre as condições de produção em que tais estudos são desenvolvidos, quais campos do saber são convocados e por quê. Uma leitura crítica desses trabalhos que problematizam o trinômio em questão pode possibilitar uma melhor compreensão desses conceitos, que são complexos e estão associados, mas não são intercambiáveis, pois apresentam distintos paradigmas teórico-metodológicos. O conceito de identidade é largamente trabalhado, nos estudos culturais e sociais, a partir de autores como Stuart Hall (1987, 1990, 2006), Zigmunt Bauman (2001), a título de exemplo.

A partir da definição de sujeito como cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, a identidade passa a ser entendida como algo em construção, em movimento e modificação constantes. Com as inúmeras rupturas e transformações havidas na modernidade, os paradigmas identitários, para Evanir Pavloski, “substituíram a unicidade pela multiplicidade e a solidez pela desconstrução”. Segundo o autor, “representaria uma tarefa não apenas utópica, mas inevitavelmente reducionista, delinear todas as causas desse processo, uma vez que sua evolução se inscreve em um amplo horizonte de constantes rearticulações” (PAVLOSKI, 2012, p. 13).

Na perspectiva psicanalítica de Lacan ([1966] 1998, p. 98), vemo-nos pelo olhar do outro e somos constituídos por esse olhar. Assim, Lacan define o

“estádio do espelho” como o momento em que o sujeito se vê como eu imaginário e não mais na figura de outro-eu, no caso, a mãe, pois esse processo se inicia na formação primordial do sujeito, aproximadamente entre os primeiros seis e dezoito meses de vida. Dito de outra maneira, é o lugar por excelência da identificação e das representações imaginárias. Assim, o corpo vai sendo inscrito a partir do outro. No registro simbólico, o sujeito faz a transcrição daquilo que é captado no imaginário e no real, onde está o ponto da falta, onde está o inconsciente. Assim, a constituição identitária do sujeito adulto é atravessada por esse estádio, no qual esse sujeito se diz a partir do olhar e da voz do outro, por meio de interferências da natureza e da cultura. Nessa perspectiva, Lacan (1995) retoma o termo “identificação” como sendo uma categoria de incorporação, do imaginário. A identificação é relevante porque é o lugar onde o sujeito é reconhecido. É importante retomar a definição de identificação discutida por Freud ([1921] 1996, p. 115-116): “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa [...] é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”. Segundo Lacan (1995, p. 168) “o sujeito se identifica com aquilo que está por trás do véu, com aquele objeto a que falta alguma coisa”. Nesse sentido, é oportuno discutir a identificação também neste estudo, uma vez que ela interfere na constituição identitária do sujeito.

Considerando a discussão ora apresentada, é necessário (re)pensar a constituição identitária do professor de línguas, considerando que há um descompasso entre as expectativas dos professores e formadores envolvidos em EC. Apresenta-se como algo desafiador lidar com a heterogeneidade que se instaura nesses contextos, com as realizações/frustrações dos professores, dos alunos, enfim, com todos os conflitos que emergem desses encontros. Nesse processo de reconfiguração de paradigmas, vale ressaltar que a identidade se constitui no contato e no/do confronto; é através do olhar do outro que o sujeito se vê; a identidade do sujeito não é estável, está sempre em movimento, em transformação; e, dada a natureza complexa do processo identitário, pode-se vislumbrar apenas pontos de identificação que constituem a subjetividade (CORACINI, 2007, p. 194). Assim, conforme afirma Maralice de Souza Neves

(2008, p. 17), “nossa subjetividade está em construção constante, já que nossas identificações e desejos inconscientes são partes determinantes nesse processo”. Ainda sobre a subjetividade, Tavares (2013, p. 300) ressalta que esta é “um construto maleável, dinâmico, responsável por fazer de alguém um ser particular no mundo”.

Sendo assim, nos processos de constituição identitária do professor de LE, estão implicadas as concepções de subjetividade e singularidade. Carmen Agustini (2011c, p. 147) auxilia na definição desses termos, ao afirmar que essa associação possibilita

compreender a subjetividade não somente como marca da presença daquele que (se) enuncia naquilo que diz, mas também como lugar de *pregnância* do Real. *Pregnância* que pode deixar flagrar algo da verdade do sujeito e que se impõe a ele [...].

Nessa perspectiva, a singularidade é “compreendida como traço de algo da verdade do sujeito do inconsciente que marca sua enunciação como única e irrepetível” (AGUSTINI, 2011c, p. 147). Assim, para que haja sujeito, a subjetividade se movimenta constantemente em suas relações com os sentidos, por meio do “funcionamento imaginário do sujeito no mundo em que *ele se supõe um*” (RODRIGUES, 2011, p. 231; grifo do autor).

Na próxima seção, apresento os atravessamentos da perspectiva discursiva pela psicanálise e suas contribuições para a formação de professores, especialmente para o professor de LE.

## **1.4 As visadas discursiva e psicanalítica na formação de professores: atravessamentos frutíferos**

### *O que faz a psicanálise na AD?*

Bethania Mariani, "Larissas": ou quando a falta de sentido faz sentido outro, *in: Dois campos em (des)enlaces*: discursos em Pêcheux e Lacan.

A psicanálise inova no sentido de redefinir nossa relação frente ao saber. Entre suas contribuições para a educação, destacamos que a aprendizagem sustenta-se na suposição de que o outro sabe. Porém, ao contrário do que tradicionalmente é proposto na educação, o saber é da ordem do *não todo*, do incompleto (LACAN, 2003). Assim, ao delimitar o campo do desejo inconsciente e seus efeitos, a psicanálise fornece subsídios para a reflexão acerca do saber e de seus obstáculos. Nesse sentido, a teoria discursiva convoca a psicanálise e estabelece atravessamentos ao postular que o sujeito é constituído na e pela linguagem e resvala nos efeitos do discurso.

Célio Garcia (2001) situa a questão educacional em três períodos: o do dogma (o mundo teocêntrico, a norma); o da burocracia (objetivos educacionais organizados em taxonomia, estruturalismo), e o da transmissão (o professor não é o centro, o "lugar vazio" é reconhecido). Nesse último período, são questionados o dogma e a estrutura, nos quais a alteridade é evocada. Temos, então, um grande desafio para o educador: não se pautar pelo dogma, não estar preso à estrutura e buscar o "indistinto", sem confundi-lo com a incerteza, pois é nela que, muitas vezes, o professor se angustia e se sente perdido, frente aos novos desafios que emergem ao ensinar. No contexto brasileiro, tais desafios são comuns às diversas áreas do conhecimento, no entanto, esta investigação parte especificamente da angústia deflagrada no discurso do professor de LI como LE.

O número de trabalhos sob a perspectiva discursiva atravessados pela psicanálise tem aumentado consideravelmente na área de LA no Brasil. É possível perceber as contribuições e a expansão das discussões e problematizações acerca da formação do professor de línguas sob essa perspectiva (TAVARES,

2010, BRITO, 2010; CAVALLARI, 2005; COSTA, 2008, ANDRADE, 2008; LOURES, 2007; BERTOLDO, 2000; ECKERT-HOFF, 2004; HON, 2009; NEVES, 2002, 2008; REIS, 2007, OLIVEIRA, 2007, e outros). Sendo assim, apresenta-se, a seguir, uma breve metanálise desses trabalhos, particularmente no que tange à temática da formação do professor de LE desenvolvida em pesquisas na ótica discursiva atravessada pela psicanálise, sendo que alguns desses estudos adotam, também, a desconstrução derridiana. O termo metanálise<sup>8</sup> é utilizado, nesta tese, para caracterizar a atividade de sintetizar ideias, investigar contribuições de investigações que possuem uma preocupação comum, a saber, a formação do professor de línguas. Sendo assim, será apresentada uma síntese e uma análise conjuntas dessas investigações, apontando suas contribuições para a área de LA ao ensino e aprendizado de LE, com foco na formação de professores. Essa modalidade de síntese dos trabalhos foi feita no intuito de apresentar um panorama geral dos estudos, de forma sucinta e fluída para o leitor, considerando-se a impossibilidade de apreensão do todo e de apresentar todos os estudos realizados no Brasil sobre esse tema. Ressalta-se que, no capítulo de análise dos dados da pesquisa, alguns desses estudos serão retomados para subsidiar os gestos de interpretação empreendidos. Esses estudos trazem contribuições imprescindíveis para se problematizar o atravessamento discursivo-psicanalítico nos estudos desenvolvidos em LA ao ensino de LE.

Neves (2002) investiga as representações da avaliação da oralidade na aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE), em uma instituição de ensino universitário público brasileiro. O *corpus* do estudo é formado a partir do discurso e da prática de professores e de alunos em fase final de um curso de

---

<sup>8</sup> Na primeira definição formal, na literatura científica, metanálise consiste na "análise estatística de uma coleção de resultados de estudos individuais, com o objetivo de integrar os resultados" (GLASS, 1976). Fiorentini e Lorenzato (2009) definem metanálise como sendo uma revisão sistemática de outras pesquisas, visando a realizar uma avaliação crítica sobre elas, quando se intenciona fazer um estudo de caráter documental, com o objetivo de sintetizar ideias, investigar contribuições, classificar e encontrar categorias de pesquisa, encontrar similaridades e apontar possíveis divergências ou particularidades entre resultados de pesquisas. O prefixo *meta* tem origem no grego e significa "além", "transcendência", "reflexão crítica sobre". Vale ressaltar que, nesta tese, não será realizada análise estatística, mas uma breve síntese de cada investigação apresentada, uma vez que a completude é uma ilusão, cabendo, então, a atividade de sumariar os pontos em comum entre esses estudos e apontar suas contribuições para a área de formação de professores de LE.

Letras. Como fundamentos teóricos, a autora apresenta problematizações do campo da LA para o ensino de LE, no que tange à avaliação; considerações sobre a AD atravessada pela psicanálise e a visão discursiva de ensino/aprendizagem de línguas, e, ainda, a avaliação dessa aprendizagem. Para Neves, a articulação da AD com a psicanálise “nos possibilita vislumbrar alguns modos de se relacionar que os sujeitos (desejantes) têm entre si [...] possibilita também não somente pensar em possíveis Formações Discursivas no campo do saber da avaliação como tematizar uma ética para os gestos de decisão que fazem parte dos atos pedagógicos” (2002, p. 116).

Por meio de um estudo envolvendo quatorze professores de língua materna, Beatriz Eckert-Hoff (2004) traça as histórias de vida desses sujeitos, por meio de entrevistas semidirigidas. A autora investigou as manifestações da relação inter e intradiscursos na materialidade linguística e no discurso; o funcionamento da relação simbólico imaginário na constituição dos sentidos, a partir das histórias de vida; a relação mesmo e diferente *versus* relações de poder na constituição dos sentidos; os pontos de identificação do sujeito-professor que permitem mostrar o descentramento de sua identidade e o irrompimento da heterogeneidade.

Dentre os vários gestos de interpretação do estudo acima, Eckert-Hoff (2004, p. 93) conclui que, “ao enunciar, o sujeito se coloca em cena e (inconscientemente) encena um espaço para se dizer”. Esse estudo destaca vários pontos relevantes para a discussão sobre a identidade do professor: o sujeito e seu discurso são constituídos por uma heterogeneidade de vozes; a identidade possui natureza complexa, isto é, uma “metamorfose camaleônica”; a denegação<sup>9</sup> é vista como um lapso de linguagem, um esquecimento, em que surge a voz do Outro. Por fim, a autora considera o “falar de si” como a “possibilidade de um (re)direcionamento da/na formação do professor vislumbrando um processo contínuo” (p. 145).

---

<sup>9</sup> Conforme a psicanálise freudo-lacaniana, a “denegação” é a forma pela qual o sujeito revela uma resistência regida pela censura e enuncia uma verdade que está reprimida, ou seja, ao negar, o sujeito afirma. A denegação é sempre regida pelo discurso do Outro. “O sujeito não tem acesso à própria enunciação, senão por meio da negativa que lhe dá a ilusão da lógica” (ECKERT-HOFF, 2004, p. 124).

Sob a perspectiva discursivo-psicanalítica-desconstrutivista, Juliana Cavallari investiga o discurso avaliador do professor de LI de uma escola particular de idiomas e seus efeitos na constituição identitária do aluno. A autora afirma que “as representações do outro, presentes tanto no discurso do professor como no discurso do aluno, retomam, deslocam e permitem vislumbrar as representações de si mesmo, que são constitutivas das identidades de ambos” (2005, p. 17). O estudo evidencia representações ligadas à avaliação formal, nas quais se tem a imagem do professor como “justiceiro” e como aquele que tem “o direito de aplicar a punição” no aluno. Assim, o efeito da lei instaura a ideologia jurídica no contexto escolar. A avaliação se apresenta com natureza binária, inclusive no uso de conceitos atribuídos aos alunos e a avaliação formal, por meio de provas, funciona como um meio de “rotular” os alunos (“bom” – “mau”, “forte” – “fraco). Conforme ressalta Cavallari, “é o resultado numérico e supostamente lógico, neutro e racional da avaliação formal que atuará diretamente na constituição identitária do sujeito-aprendiz, definindo-o como capaz ou incapaz” (2005, p. 131). Os dizeres do professor-enunciador sobre avaliação se constituem da heterogeneidade e dos equívocos, embora tenha tentado sustentar seu discurso na unidade e na completude. Por fim, a autora conclui afirmando que “é o olhar do outro (professor) que determina a posição sujeito ocupada por aquele que é constantemente avaliado no processo de ensino-aprendizagem” (p. 196). O estudo ressalta que os dizeres dos alunos e do professor se constituem a partir de um espelhamento e, por isso, torna-se importante o professor refletir sobre os efeitos que seu dizer pode causar na constituição identitária do aluno.

Por meio de diários de aprendizagem de alunos de inglês como língua estrangeira e de entrevistas com os mesmos, Valdeni Reis (2007a) apresenta uma análise e compreensão aprofundada dos diários de aprendizagem. Segundo a autora, as representações que os alunos possuem de si surgem a partir das demandas do professor. Os gestos de interpretação empreendidos por Reis mostram que o sujeito, mesmo tentando controlar seu dizer e satisfazer as demandas do professor, traz uma discursividade que fala antes, em outro lugar. O aluno possui uma demanda de amor dirigida ao professor (“me aceite, me

elogie”). Há, na intenção dos sujeitos, a presença do inconsciente, que a desestabiliza.

A pesquisa de Gisele Loures (2007) investiga os processos identificatórios de alunos de Letras de uma instituição de ensino do Vale do Aço. O objetivo da autora foi identificar, nos discursos que produziam, sentidos para a aprendizagem de LI e para a formação profissional desses alunos. Como embasamento teórico-metodológico, a autora se baseou na AD pècheutiana, na Teoria da Enunciação, em interface com conceitos da psicanálise lacaniana e com base nos estudos culturais sobre identidade e contemporaneidade (Hall, Bauman, Coracini, entre outros). Os resultados do estudo de Loures mostram várias imagens da LI, que é representada como universal (influência do discurso da demanda social e da globalização) e como “senha” para o sucesso e demanda pelo sucesso, demanda esta que vem do outro. Para desenvolver essa análise, a autora convoca as leituras de Freud (1969 – discussão sobre o “ego ideal”) e Lacan (1992 – dinâmica do discurso do capital, consumo insaciável). Por fim, a LI aparece com várias facetas: “fetichizada” na imagem de senha de acesso ao mercado de trabalho; produto comercial (visão capitalista); LI enquanto teórica e prática (nesse momento, aparece a predominância e eficiência do ensino nos cursos livres, em detrimento da escola regular) e a LI como certificadora de *status* social.

Outra investigação relevante para as discussões aqui encaminhadas foi realizada por Elisa Oliveira (2007). A autora investiga as representações discursivas de pais e alunos sobre o ensino/aprendizagem de LI, na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Primeiramente, a autora analisa o discurso dos pais. Os resultados apontam que o imaginário dos pais remete ao ensino/aprendizado do inglês para se obter sucesso, condição necessária e fundamental, baseando-se nos já-ditos e nos “automatismos de memória” (clichê, discurso do senso comum). Desse modo, o funcionamento ideológico entra em jogo no discurso dos pais para sustentar suas representações. Quanto aos gestos de interpretação dos discursos dos alunos, a autora discute a questão do *World English* (hibridismo linguístico, discutido por Kanavillil Rajagopalan, 2003), o saber inglês como possibilidade de resistência e enfrentamento. A autora

identificou traços do discurso neoliberal-tecnicista, quando os alunos falam da importância de se aprender inglês, corroborando o discurso dos pais.

Outro estudo que lança luz sobre a formação de professores é a investigação desenvolvida por Marco Antônio Costa (2008). O estudo investiga os aspectos que são valorizados no processo de formação de professores de línguas em duas instituições (uma universidade privada e uma pública), apresentando a discussão sobre a contingência da educação na pós-modernidade. Os resultados mostram que o sujeito aluno de Letras é visto como “despreparado”, “imaturo”, que consegue atribuir sentidos ao curso de formação docente somente quando vivencia as situações de sala de aula (representação dos alunos com anuência do formador). Outro aspecto apreendido dos discursos dos enunciadores é a questão da territorialização do saber (a teoria está reservada ao espaço acadêmico, e a prática à sala de aula) (p. 193). Nessa perspectiva, a formação do professor é constantemente prorrogada. Outra representação muito recorrente nos enunciados é a da dicotomia bacharelado/licenciatura. Nesse cenário, o professor-formador é representado como um “incentivador”, “gerador de esperança” e “fornecedor de dicas” (p. 205). Desse modo, o curso de licenciatura tem o papel de chancelar e certificar alunos-professores, sendo que o destino do egresso, na maioria das vezes, não é buscar a inserção na escola básica. Assim, é possível inferir aspectos de “fragilidade e inconsistência da noção de formação de professores” (p. 176). O trabalho de Costa buscou uma problematização e compreensão do discurso da formação de professores de inglês e seu funcionamento. O autor conclui que os desafios da educação existem porque estão “firmados em terrenos da modernidade” (p. 213); por isso, é válido discutir algumas noções que emergem desse trabalho, quais sejam, “instabilidade, transitoriedade, imprevisibilidade, incerteza, ambivalência, contingência, entre outras” (p. 213). Concluindo, o autor pontua que “professores-formadores e alunos não sabem, não conseguem ou são incapazes de movimentar-se num terreno de incertezas” (p. 214).

Outro estudo que apresenta grandes contribuições para a área de formação de professores de línguas é o estudo realizado por Fernanda Hon (2009). Nesse estudo, a autora investiga as representações presentes no discurso de

professores de inglês da rede pública de ensino, participantes de um projeto de EC sobre avaliação. O discurso dos enunciadores revela as seguintes representações: avaliação de aprendizagem compreendida como mecanismo de disciplina através da nota; língua e LE como conhecimento de vocabulário e gramática; língua e LE como ferramenta para a comunicação e a avaliação escrita associada ao "desconforto", "frustração", "aflição", "desconsolo", "não ter saída", "inibição" (Hon, 2009, p. 105). Por fim, a autora apresenta as representações das expectativas de mudança que permeiam a educação continuada e os desafios vivenciados pelos professores nesse processo. É válido ressaltar as contribuições do estudo no sentido de problematizar a relação dos professores participantes em cursos de EC com a mudança ou com o imperativo dela. Fortes representações mostram esse desejo de se ter uma prática "outra".

Ainda no rol dos estudos que se apoiam em conceitos de teorias do discurso e da psicanálise, Eliane Andrade (2008) discute o *status* da LE e da Língua Materna (LM) na constituição da identidade e da subjetividade do sujeito-professor em formação (alunos do curso de Letras). O objetivo geral do estudo é contribuir para a discussão sobre o que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira e o modo como essa língua e sua aprendizagem incidem na constituição identitária do sujeito. São apresentados o modo de funcionamento dos discursos na constituição das subjetividades na contemporaneidade, bem como a heterogeneidade discursiva que permeia não só os modos de subjetivação, mas ainda a construção de outros discursos que também se revelam hegemônicos no contexto histórico-social. Assim, segundo a autora, para se compreender a formação do professor, é fundamental "discutir o modo como esses discursos, no Brasil, foram sendo introduzidos na constituição do discurso pedagógico e do ensino-aprendizagem de línguas" (p. 62). Ao concluir suas reflexões sobre o tema abordado, Andrade afirma que teve a oportunidade de investigar como o aluno-professor cria uma narrativa ficcional para descrever as experiências com a LE. Outro aspecto mostrado pelo estudo é a relação dentro/fora, interior/exterior que alguns dos enunciadores estabelecem em relação à língua estrangeira – "aos falantes dessa língua e à cultura imaginada – e, ainda, em relação à língua que é marcada, em seu dizer, como materna". Ora a língua estrangeira é colocada pelo

sujeito como algo externo a ele, ora como constitutivo de sua subjetividade (p. 239). Ainda a esse respeito, vale destacar a objetificação da língua (função de instrumento); paixão pela língua, fascínio, em contraponto ao aprendizado que rompe com o discurso amoroso e com as imagens de atração, representado pelo medo e até pela rejeição (gerando o discurso da impotência).

Ainda na temática da formação de professores, o estudo de Carla Nunes Tavares (2010) visa a problematizar a formação contínua do professor de línguas. Os gestos de interpretação trazem representações que o professor tem de si, pautadas na imagem do “professor de verdade”, do “bom” professor, do professor ideal. Esse professor, segundo os enunciadores, é aquele que é capaz de seduzir o aluno a aprender, encantá-lo, “enfeitiçá-lo”. Está presente, também, a imagem do professor “animador” (resquícios de abordagens de ensino dos anos de 1970). O objeto do saber (a língua) é representado como um “produto de consumo”. Assim, o “professor de verdade” é aquele que possui o domínio da língua (mito do nativo). Os professores-enunciadores associam o ensino-aprendizado de uma língua ao ensino das quatro habilidades (interdiscursividade com a abordagem comunicativa), priorizando as habilidades de produção. O estudo mostra “o professor de língua estrangeira ‘de mentirinha’”, em que a autora problematiza o discurso da falta e sua incidência na constituição identitária dos participantes. O estudo demonstra, também, que os professores possuem um sentimento de insegurança que se junta à falta de domínio da língua e ao medo de falhar com os alunos. Quanto ao curso de EC, o estudo evidencia que, no curso de formação continuada investigado, o discurso que mais operou foi o universitário, no qual o discurso corrente dos professores (o uso do adjetivo “bom” professor, por exemplo) foi desestabilizado pela professora ministrante para dar lugar a novos saberes. Houve momentos em que a pesquisadora flagrou o discurso da histórica, também proporcionando “uma instância de fala para os participantes” (p. 217). Quanto ao caráter sócio-ideológico da linguagem no ensino/aprendizagem de LE e às discussões sobre cultura, houve um silenciamento por parte dos participantes. Estes não passaram das interdiscursividades da globalização e da visão utilitarista/de produto da língua. Todavia, alguns recortes mostram que parece haver “sutis deslocamentos nas

representações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de professor de língua estrangeira" (p. 236). Concluindo, os manejos discursivos adotados pela professora ministrante levaram os participantes a se filiarem ao discurso universitário da formação de professores.

Somando contribuições aos estudos ora apresentados, a pesquisa de Rejane Brito (2010) investiga o processo de (re)significação da identidade do professor de LE (inglês) através dos dizeres que constituem representações sobre sua prática pedagógica e sua relação com os intérpretes de Libras, alunos surdos e ouvintes envolvidos nesse cenário. O estudo evidencia diversas representações dos professores. Destacam-se a imagem idealizada de um professor que tem que ser fluente como um nativo; o curso livre como o "lugar certo" para se aprender a LI e a escola pública como um lugar onde o professor não precisa ser fluente. O deslizar de significantes, o tamponamento do preconceito, enfim, o "politicamente correto", mostram que os professores não possuem uma definição clara do que venha a ser a inclusão educacional. Na rede de representações reverberam, também, contradições, resistências, repetições, hesitações e lapsos dos sujeitos enunciadorees. Nesse caso, temos o discurso da solidariedade e da tolerância com o incluído. Os professores representam a sala de aula mista como um lugar de difícil atuação, que gera medo e os torna impotentes diante das dificuldades, principalmente por não saber lidar com o ensino inclusivo. Nesse caso, tem-se a imagem do aluno surdo como aquele que gera prejuízos ao bom andamento das aulas. Nesse cenário, o intérprete é visto como "elo entre o surdo e o ouvinte", aquele que não precisa ter muito conhecimento da LI, e como responsável pelo aprendizado e adaptação do aluno surdo. São nomeadas duas formações discursivas: a da "*inibi(a)ção*", por causar no professor o efeito de uma prática inibida" (p. 138), e a da "*cria(a)ção*", que representa as tomadas de posição dos professores, dentro da sala de aula, com ações criativas para ensinar em turmas mistas. Finalizando, a Libras é vista pelos enunciadorees como útil e legítima e como a solução para os problemas na sala de aula. Nessa perspectiva, a educação inclusiva é vista como um acontecimento marcado por um "não-saber" que provoca mal-estar, contradições, oscilações e deslizes entre o especial, o diferente, o normal, o surdo, o deficiente auditivo.

Investindo na metanálise dos estudos arrolados, destacam-se alguns pontos que permitem um agrupamento dos mesmos em uma mesma categoria. Tais estudos preocupam-se com a problematização e compreensão do discurso da formação de professores de LE (inglês) e seu funcionamento, filiando-se a teorias discursivas, articulando o campo da linguagem com conceitos psicanalíticos, principalmente o conceito de sujeito; alguns utilizam a abordagem desconstrutivista.

Outra grande contribuição desses trabalhos é trazer para a área de formação de professores de línguas a discussão sobre a contingência da educação na pós-modernidade, bem como ressaltar a necessidade de se refletir sobre tais noções e, assim, poder intervir na realidade. Algumas dessas investigações focam o estudo das representações presentes no discurso de professores de inglês e trazem à baila a problematização de “mudanças” ou “deslocamentos” em cursos de formação continuada e, ainda, a identidade e a subjetividade do professor de línguas.

Concluindo, as leituras desses trabalhos levam a refletir, entre várias outras questões, sobre a temática da formação do professor de línguas e o papel do formador. Ao problematizar a formação contínua do professor de línguas, esses estudos vêm somar aos que problematizam a formação do professor, especialmente em projetos de formação continuada, as estratégias utilizadas, o discurso, as inscrições discursivas dos participantes (formadores de professores e professores participantes) e os efeitos dessa formação na constituição identitária dos envolvidos.

## 1.5 Contextualizando a educação continuada de professores de LE no Brasil

*[...] as palavras que digo escondem outras [...].*

Clarice Lispector, *Um sopro de vida*.

*Nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada.*

Jacqueline Authier-Revuz, *Heterogeneidade enunciativa*.

O termo “educação continuada” ou “formação continuada” aparece nos documentos oficiais brasileiros de maneira ampla e genérica, compreendendo “qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008, p. 56). Muitos documentos<sup>10</sup> intitulam de programas de EC os que formam professores das redes municipais e estaduais (aqueles professores chamados de professores leigos), tanto em nível médio quanto superior. Os documentos oficiais consideram, também, a modalidade de formação a distância (graduação), a especialização *lato sensu*, e cursos de capacitação e treinamento como EC.

Em se tratando de uma trajetória histórica, pode-se dizer que o caminhar da EC é recente no Brasil. O primeiro documento que dá base legal para a institucionalização da EC é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), que trata da EC em vários de seus artigos, como no Artigo 67 – Inciso II: “Os institutos superiores de educação manterão [...]

---

<sup>10</sup> Como exemplos, os programas: PROINFANTIL, o PROFORMAÇÃO e o PRÓ-LICENCIATURA, criados pelo Ministério da Educação (MEC) para promover a formação inicial de professores em exercício, sem habilitação exigida. Tais projetos são oferecidos na modalidade a distância, a partir da parceria entre a Rede Nacional de Formação Continuada (SEB/MEC) com universidades. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, constituída em julho de 2004, “surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores” (BRASIL, 2006, p. 3).

programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". Esse mesmo artigo, em seu Inciso V, diz:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A LDBEN apresentou desdobramentos que impulsionaram a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e esse amparo financeiro alavancou a criação de muitos programas de EC. Nessa direção, vale ressaltar que a lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, "respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas" (GATTI, 2008, p. 64).

Outro desdobramento da LDBEN foi a criação da portaria ministerial n. 1.403, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. No Artigo 1º está previsto, em seu Inciso II, "programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados". E a Portaria n. 81 da Secretaria de Educação a Distância do MEC, de 8 de dezembro de 2006, também prevê formação continuada para os formadores (Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação). Outro marco histórico da EC foi a Resolução n. 1/07CNE, de 8 de junho de 2007, que regulamenta as políticas de EC na modalidade a distância, as instituições e formadores para a EC. Nessa perspectiva, percebe-se que vários investimentos são feitos no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino. O *Catálogo 2006* da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, por exemplo, afirma que "é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo

de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2006, p. 15).

É válido problematizar, nos dizeres desse documento, os não ditos: professores que se formam sem a devida qualificação e, como consequência de formação precária, enfrentam crises profissional e identitária.

Diversos documentos internacionais também enfatizam a necessidade de se investir na EC: três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002); Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); UNESCO (1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000).

Mediante o panorama ora apresentado, pode-se dizer que diversos órgãos do poder público brasileiro chancelam a EC em âmbito geral, mas os incentivos parecem não alcançar todas as áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, vale indagar como se vêm realizando propostas de EC em LE no Brasil e quais incentivos existem de fato. Vale lembrar que as legislações se constituem a partir de processos históricos e são fruto de negociações sociais, políticas e ideológicas que, ao mesmo tempo em que abrem espaço para as iniciativas de EC, também as circunscrevem a partir de discursos do que se considera ensinar e aprender um LE no contexto brasileiro.<sup>11</sup>

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), que regulamentam o ensino de LE no ensino médio, ressaltam a importância da EC para o professor de LE e o coloca no lugar de responsável por essa formação. Essa responsabilização é coerente com a ideologia neoliberal, do estado mínimo, que se desresponsabiliza pela formação desses professores e coloca a responsabilidade dessa formação como efeito de posições individuais e

---

<sup>11</sup> Um exemplo disso são os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), que, no documento do ensino fundamental, afirma que um dos objetivos do ensino e da aprendizagem de LE é “investir no estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências [...]” (PCN – Ensino fundamental, 1998, p. 55). Já no que diz respeito aos PCN do Ensino Médio, é possível perceber uma contradição no que tange aos objetivos para o ensino de LE, pois o discurso que subjaz ao documento privilegia o ensino de leitura (“o texto como ponto de partida”; p. 134), mas, ao fim, o documento diz que o foco é a comunicação (p. 108). Assim, o documento afirma que, “nos três eixos de trabalho estabelecidos para o ensino de língua estrangeira na última etapa da escolaridade básica – leitura e interpretação de textos, aquisição de repertório vocabular e estrutura linguística” (BRASIL, 1998, p. 112).

autônomas. Nesse sentido, Pablo Gentili (1999) afirma que o neoliberalismo, constituído como uma estratégia de poder, é formado por discursos carregados por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que norteiam a sociedade e definem as políticas educacionais. Tais políticas se baseiam no discurso da eficiência e eficácia, do mérito e esforço individual, por parte dos envolvidos na atividade educacional, visando sempre à lógica do mercado.

Segundo os PCNEM, cabe ao professor administrar a própria formação contínua, buscando as instituições públicas ou privadas. O documento ressalta que:

[...] Saber administrar a formação contínua é mais do que simplesmente fazer cursos. É, principalmente:

- saber e explicitar as próprias práticas;
- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua (cursos, leituras, reflexão sobre as próprias práticas, trabalho em equipe, auto-avaliação);
- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- participar de projetos educacionais da escola, interagindo com os colegas e outros profissionais de apoio;
- participar da formação dos colegas, observando e aceitando ser observado.

[...] Especificamente, não se pode conceber que professores de Língua Estrangeira assim se autodenominem sem dominarem amplamente sua disciplina, tanto nos aspectos relativos à linguagem escrita como à falada. E mesmo que nossas aulas não devam centrar-se exclusivamente no domínio gramatical e metalingüístico, precisamos conhecer profundamente os conceitos e usos do idioma que ensinamos. Além de conhecer e estudar os fundamentos teóricos da disciplina, o professor também precisa conhecer os aspectos linguísticos referentes à fonologia, à literatura e às características culturais dos países em que o idioma é falado (BRASIL, 1998, p. 134).

Nos discursos que circulam nos PCNs, o professor de LE que se deseja é aquele que possui competência crítico-reflexiva, autonomia, capacidade para desenvolver trabalho interdisciplinar e “com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem”. Enfim, um professor capaz de

“saber o que faz em sala de aula, e de saber porque o faz dessa forma e não de outra” (BRASIL, 1998, p. 244). Depreende-se desses dizeres que o professor teria sua formação de modo espontâneo e tem-se a representação do sujeito-professor como alguém capaz de controlar seu dizer e fazer, desde que dotado de certas competências e habilidades, que se apresentam como ingredientes para execução de uma receita. Nesse sentido, Bernardete Gatti (2008, p. 64-65) afirma que,

nas colocações sobre competências, prevalece o discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, em particular no Brasil. Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê...”. A crítica aqui é conceitual, é das práticas históricas e das concepções de ser humano, como também vem do aporte de investigações científicas que nos fazem ter dúvidas quanto à equação “competência XY induzida = sucesso profissional”.

Diante do que foi exposto sobre a trajetória da EC no Brasil, pode-se sintetizar que esta surge a partir da década de 1990, como alternativa para a formação do professor; é definida como um processo de desenvolvimento profissional em evolução e em constante movimento, ou seja, ela deve ser considerada de maneira processual e não como um produto (GARCIA, 1992). A esse respeito, vale a pena problematizar os efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação. Há uma ideologia causadora do efeito da necessidade de formação contínua. Segundo Bernard Charlot, ao falar da globalização e do neoliberalismo relacionando à educação, é importante ressaltar o papel das organizações internacionais e considerar que, “só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam” (p. 134). Vale lembrar que foi com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada o “centro do neoliberalismo no que tange à Educação” (CHARLOT, 2007, p. 135), que se cunhou o termo “educação continuada”. Segundo esse autor, o problema da

educação não é a globalização, mas o neoliberalismo, que, ao priorizar as lógicas da eficácia e da qualidade, oculta as desigualdades.

A partir dessa contextualização da EC, é importante trazer tais discussões para o campo da LA ao ensino de LE, para produzir reflexões para este campo. Nessa perspectiva, Maria Antonieta Celani (2002, p. 22) define EC como:

uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado [...] por exemplo, dominar uma certa técnica, em um momento ou período determinados.

A EC, para os professores de LE, está contemplada nos documentos oficiais, mas, na prática, ainda são escassos os projetos que a colocam em prática em amplitude nacional. Um programa que pode ser citado como exemplo é o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), que oferece curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos. A saber:

O Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed). A iniciativa oferece curso intensivo de (06) seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos, com atividades acadêmicas e culturais, para professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino. O programa prevê a seleção de até 540 (quinhentos e quarenta) participantes. Fortalecer a fluência oral e escrita em inglês, compartilhar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula, estimular o uso de recursos online e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula são alguns dos objetivos do programa.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa>>. Acesso em 5 dez. 2013.

Sobre o programa PDPI, vale destacar que programas dessa natureza podem trazer contribuições para os professores de LI. No entanto, ao priorizar a lógica neoliberal da eficiência e eficácia dos professores na seleção, comprovando a proficiência na LI, acaba por excluí-los.

Conforme enfatizam Barcelos e Coelho (2006, 2010), os cursos de EC são palcos nos quais residem circunstâncias de conflitos, sob o enfoque de emoções e reações de naturezas diversas por parte dos envolvidos. Nessa perspectiva, entendo que tais aspectos podem estar relacionados ao desejo de completude (dos professores e formadores) e a “percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadora, para os problemas do dia-a-dia” (CORACINI, 2003e, p. 207), que são mais enfatizados a partir do momento em que novas ideias de competência e qualidade devem dar lugar à velha e tradicional forma de ensinar. Essas ideias surgem a partir do fenômeno da globalização, considerada um processo socioeconômico no qual ocorre o encontro entre culturas e a multiplicação das diferentes formas de expressão (CHARLOT, 2007). Conforme esse autor, o problema da educação não é a globalização em, mas sim o neoliberalismo, pois esse tende a ver a educação como mercadoria, sujeita à lei da oferta, de demanda e da concorrência (p. 135).

Os cursos de formação continuada para professores de inglês desenvolvidos no Brasil por várias instituições, nas diversas regiões do país (EDUCONLE-UFMG, NAP-UEL; PUC-SP, PECPISC-UFSC, PECPLI-UFV), vêm demonstrando resultados importantes no desenvolvimento da interação entre universidade-escola. Eles têm oferecido o efeito potencial de fornecer 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. Nesse sentido, Dutra e Mello (2009, p. 73) ressaltam que:

Por ser o espaço educacional, e em nosso caso, a formação continuada, um lugar de reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a aprendizagem de professores e alunos, bem como de discussões sobre conceitos novos e velhos e sobre maneiras tradicionais e alternativas de ensino, a reflexão sobre o sentido de

“mudança”, nesses contextos, merece ser um pouco mais elaborada.

Cada instituição que oferece projetos/cursos de educação continuada adota ações que melhor se aplicam à sua realidade. Uns a oferecem na estrutura de módulos (EDUCONLE, PUC-SP<sup>13</sup>), outros no formato de encontros mensais (PECPISC e PECPLI e desde 2011, o ConCol, atualmente com encontros semanais).<sup>14</sup> Independentemente do formato adotado, é relevante destacar os desafios e as contribuições de cursos dessa natureza, entre as quais cito a questão da (des)construção da identidade do professor e a forma como esse processo afeta suas ações. A partir da perspectiva desconstrutivista de Derrida (2004), desconstruir não significa destruir. Desconstruir é derrubar, desfazer, descompor, dessedimentar uma hierarquia, para compreender os seus efeitos. Destaca-se, também: o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento linguístico-pedagógico dos professores de inglês; a melhoria do ensino de inglês; as tentativas de ampliar o diálogo entre a universidade e a escola; a interação entre professores de diferentes escolas; o desenvolvimento dos professores em formação (alunos de graduação), e, também, o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação. No que tange aos desafios, ressalto as dificuldades que alguns cursos/projetos de EC encontram em lidar com questões relacionadas ao deslocamento das representações que constituem os sujeitos-professores e seus formadores, que se constituem “em embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegítimo, do desvalorizado” (CORACINI, 2003e, p. 207).

Considerando os investimentos das instituições que desenvolvem projetos de EC, o número de pesquisas desenvolvidas no Brasil vem aumentando em grande escala. Muitos desses estudos focalizam o professor e o aluno (ARAÚJO, 2004; GIMENEZ E CRISTÓVÃO, 2006); outros, com foco no professor

---

<sup>13</sup> O programa de formação continuada oferecido pela PUC – SP é intitulado *A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática*.

<sup>14</sup> O Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa é um projeto de extensão oferecido pela FALE/UFMG e que nasceu para atender à demanda dos professores de inglês que haviam terminado o EDUCONLE, desde a sua criação. O capítulo III traz o percurso detalhado desse projeto.

(ARRUDA, 2007; DUTRA E MELLO, no prelo; HON, 2009; JORGE, 2005; NEVES, 2008; OLIVEIRA, 2006; REIS, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; e outros); outros, ainda, dedicados ao formador de professores (DUTRA e MELLO, 2009; GIL e VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; ROMERO, 1998; SÓL, 2004; e outros trabalhos que estão em desenvolvimento nos projetos mencionados).

Nesse sentido, Dutra e Mello (2009, p. 67) discutem a importância das pesquisas em linguagem, suas revelações e contribuições para a LA, mais especificamente os “caminhos para as ações de educação continuada”. Assim, as autoras afirmam que o foco desses estudos é a linguagem, uma vez que ela é

necessária para a organização de nosso pensamento, é crucial para a compreensão do mundo onde estamos inseridos, fazendo-nos entender quem são os professores com os quais interagimos, como atuam e quais caminhos desejam seguir. Além disso, a língua estrangeira, no nosso caso o inglês, é, em sala de aula, o meio de comunicação entre professores e alunos e, também, seu objeto de estudo (DUTRA e MELLO, 2009, p. 67).

Dos estudos mencionados acima, optou-se por apresentar somente a revisão daqueles que seguem as perspectivas enfatizadas nesta tese, problematizando a constituição identitária do professor de línguas. Contudo, cada um deles, conforme suas filiações teóricas e seus paradigmas de pesquisa oferecem contribuições importantes para o campo de LA e a formação do professor de inglês. Sendo assim, estudos que focalizam a EC têm o potencial tanto para problematizar quanto para demonstrar a dimensão e o impacto que projetos dessa natureza trazem para a educação brasileira, no que tange o ensino/aprendizado de LE. Com base nas pesquisas em LA e em minha experiência como professora e pesquisadora, é possível perceber que os sujeitos envolvidos em projetos de EC são movidos por força de vontade, desejos, responsabilidade e comprometimento social para com a educação e com o ensino de línguas. Por isso, reitera-se a escolha por um campo investigativo que focaliza, especialmente, o discurso do professor que participou de um projeto de EC ainda muito pouco examinado, a saber, o EDUCONLE.

Todos os estudos revisados nesta seção apresentam grandes contribuições para a LA e para o ensino de línguas estrangeiras, mas há ainda a necessidade de ampliar a investigação das trajetórias do professor egresso dos projetos de EC. Dessa maneira, busca-se, neste estudo, olhar a formação do professor de LI pelo viés discursivo atravessado por conceitos da psicanálise e da filosofia, uma vez que esta tese analisa as condições sócio-histórico-ideológicas de produção dos discursos dos professores participantes da pesquisa, os deslizamentos de sentidos de seus dizeres, pois são habitados pelo inconsciente. Dessa forma, ressalta-se a importância de se investir em estudos que permitam a escuta das experiências profissionais e pessoais dos professores, ou seja, a descoberta de si; e que problematizem os processos de (des)construção da identidade do professor de inglês egresso de projetos de EC.

Conforme afirma Coracini (2003e, p. 196), não se pode negar “o caráter intervencionista que caracteriza grande parte do discurso acadêmico de tipo aplicado”. Assim, vale ressaltar, que os contextos de EC são o *locus* do discurso da ciência, no qual se instauram relações de poder (entre professores e formadores, entre professores mais e menos experientes, entre professores proficientes na LE e professores menos proficientes, etc.); e em que são cobradas do professor as mudanças de postura e a reflexão sobre a prática como solução para os problemas da docência. As marcas desse discurso vão incidindo sobre a constituição identitária do professor, que incorpora o discurso da teoria colocada como a verdade a ser (per)seguida.

É necessário problematizar, também, a demanda ideológica que há no processo de EC, no qual, muitas vezes, são atendidas as demandas de “receitas prontas”, nas quais se privilegiam as habilidades técnicas. Nessa perspectiva, Isaura Zanardini (2007, p. 260) chama a atenção para o caráter ideológico da “sociedade do conhecimento”, na qual o que importa é o como se aprende ou o “aprender a aprender”. Tal “sociedade” é interpretada por uma ideologia produzida pelo capitalismo e é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de se discutir sobre a ideologia da aprendizagem contínua que é

vendida pelo “mercado de saber”. Ao discutir as mudanças na educação contemporânea, Leny Magalhães Mrech afirma que a EC

introduziu a crença de que é possível o sujeito se transformar sempre, aprender sempre. Mas, diferentemente do hardware do computador que pode ser sempre trocado, as mudanças nos seres humanos esbarram em uma série de impasses. A principal delas é a barreira do corpo. O corpo em sua materialidade. O corpo como real que não pode ser ultrapassado.

O mundo exige o novo de uma maneira constante e radical, mas o corpo tem limites para sua transformação. Embora engenharia genética, estamos ainda em seus primórdios. Os processos de transformação são muito limitados.

O ser humano lida com processos extremamente complexos. Ele opera com a afetividade, valores, desejos, incertezas, dúvidas, questionamentos etc. E é no momento em que o real emerge que o descompasso aparece – ao revelarmos que estamos diante de uma dimensão de difícil captura, de difícil estruturação (MRECH, 2005, p. 20).

Concluindo estas reflexões e problematizações, é válido salientar a importância de se discutir a EC e a educação em geral para além dos parâmetros da racionalidade, de modo em que as políticas públicas possam também investir em novas maneiras de se pensar a sociedade, a educação e o sujeito.

Apresento, na seção a seguir, reflexões acerca das noções de representação, memória e acontecimento, que também subsidiarão os gestos de interpretação empreendidos nas análises deste estudo.

## **1.6 Representação, memória e acontecimento: rastros do sujeito fal(t)ante para além da psicologia cognitiva**

*Contar é tão dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares [...].*

Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*.

As noções de “representação”, “memória” e “acontecimento” são tratadas de forma interligada nesta investigação, uma vez que a maneira como o sujeito (se) representa (n)o mundo advém de uma memória que este possui e dos acontecimentos que marcam sua existência. E esses acontecimentos se constituem como rastros, que são as marcas paradoxais, que evocam ao mesmo tempo a ausência e a presença de algo.

A noção de “representação” adotada nesta pesquisa transcende as noções ancoradas nos estudos sócio-culturais que abordam questões de identidade. Tais estudos tomam as representações como “categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (MINAYO, 1994, p. 89). A perspectiva deste estudo filia-se à noção de “representação” ancorada na psicanálise, na qual as representações constituem o imaginário do sujeito, sempre em “relação a”, e de natureza inconsciente. Como foi visto antes,<sup>15</sup> temos a definição de sujeito como cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e dependente dos outros; assim, a identidade é entendida como algo em construção, em movimento e modificação constantes.

A fim de estabelecer uma interface entre a representação e a (des)construção das identidades de professores, este estudo baseia-se em alguns conceitos das teorias do discurso, da psicanálise freudiana e lacaniana e da filosofia da diferença de Jacques Derrida, entre outros conceitos.

---

<sup>15</sup> Ver a seção “1.3 Identidade, subjetividade e singularidade” do presente capítulo.

Para Freud (1977), a representação está implicada com a memória, por meio de um jogo associativo. Nessa perspectiva, pode-se dizer que representar implica dois elementos: representar alguma coisa (1) para outra coisa (2) (ver ANDRADE, 2008). Isso nos remete à concepção de sujeito de Lacan, pela qual um significante representa um sujeito para outro significante, ele “repudia a categoria de eterno, singularmente, ele é por si mesmo” (2008, p. 46). Assim, a representação 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.

A noção de “memória” também é cara para este estudo, pois transcende a visão da abordagem histórica, que trata das formas como o sujeito recorda fatos passados e da abordagem psicológica, que trata da maneira como os sujeitos percebem, aprendem e pensam (visão cognitivista de memória).<sup>16</sup> No caso dos professores envolvidos neste estudo, essa memória se apresenta como um conjunto de fragmentos desordenados, descontínuos, recalcados, diluídos, “esquecidos” no inconsciente, que, num determinado momento, um “eu”<sup>17</sup> se põe a lembrar e a organizar na linguagem, através de uma narrativa, dando um sentido para os pedaços que afloram no discurso, construindo, enfim, uma história de si e sobre si. Nesse sentido, Coracini (2011c) afirma que a memória pode ser vista a

---

<sup>16</sup> Para se compreender a memória humana, têm sido adotadas diferentes perspectivas. As mais frequentes são as perspectivas estrutural e a processual. Segundo a perspectiva estrutural, a memória seria constituída por vários sistemas responsáveis pelo armazenamento e pela retenção da informação, quer em curto prazo, quer em longo prazo. Conforme a perspectiva processual, a informação daria entrada na memória (aquisição), permaneceria lá durante certo tempo (retenção) e, por fim, seria usada ou recordada (recordação) (PINTO, 2001, p. 2). Para os estudos sob a perspectiva cognitivista, a visão de memória abarca somente o que se refere à consciência humana, ou seja, um processo cognitivo que inclui, consolida e recupera toda a informação que o ser humano apreende. Segundo Flóres (2009), há na psicolinguística e na neurociência autores que admitem a necessidade de se abordar o inconsciente ao tratar dos processos de aquisição da linguagem, mas temem a obscuridade e falta de controle que o tema evoca e acabam falando somente da consciência, dando a falsa impressão de que o inconsciente não existe.

<sup>17</sup> A expressão “eu-outro” da teoria psicanalítica, em português, seria mais apropriada como “mim-outro”, entretanto, gera problemas gramaticais de acordo com a escrita formal. Vale lembrar que, no francês, há dois termos para o eu que seria o *Je* e o *Moi*. Conforme explica a teoria psicanalítica, ao sujeito caberia a perspectiva do *Moi*, denotativa do inconsciente, bastante diferente daquela trazida pelo *Je*, ou Eu, primeira pessoa, que expressa a dimensão do ego, consciente, e, portanto, mínima no ser humano.

partir de cinco abordagens: as abordagens, psicológica (já mencionada), discursiva, histórica, psicanalítica e desconstrutivista.

Na abordagem discursiva, a noção de memória é constituída pelos esquecimentos e pela multiplicidade de gestos de interpretação resultante das práticas discursivas. Nessa perspectiva, “o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser origem daquele saber” (INDURSKY, 2011, p. 70-71). Considerando as reflexões acerca da noção de memória e dos deslizamentos de sentidos, Freda Indursky (2011, p. 71) afirma que:

se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados.

Assim, “o sentido é sempre construído na historicidade, que marca a relação do homem com a linguagem” (CORACINI, 2011c, p. 33). Segundo Pêcheux ([1988] 2009), a memória é constituída pelo interdiscurso, os pré-construídos, os já ditos que remetem a outros dizeres, “esquecidos”.

E, na psicanálise, Freud ([1901] 1996) apresenta a memória como um conjunto de fragmentos desordenados, descontínuos, recalcados, diluídos, “esquecidos” no inconsciente. Ao tratar dos sentidos das “lembranças da infância e lembranças encobridoras”, o autor diz que a memória humana apresenta um caráter de ilusão, no qual se apresentam falhas ao recordar. Nas palavras de Freud, “o que a memória reproduz não é o que deveria ser corretamente reproduzido, mas algo diverso que serve de substituto” (FREUD [1901] 1996, p. 60). Desse modo, o verdadeiro fica recalcado e, ao submeter essas lembranças “à investigação analítica, é fácil determinar que nada garante sua exatidão. Algumas das imagens mnêmicas certamente são falsificadas, incompletas ou deslocadas no tempo e no espaço” (p. 62). Nesse sentido, ao tentar lembrar um fato ocorrido, a memória faz uma elaboração posterior dele, sob a influência de forças psíquicas posteriores. Isso é o que Freud ([1901] 1996) nomeou de

“lembranças encobridoras”, um vínculo associativo entre o conteúdo das lembranças e o outro que está recalcado.

Já, conforme a abordagem desconstrutivista, a memória é vista como a narrativa e a escritura; dito de outra forma, é vista como traços, que se manifestam por meio do jogo da presença-ausência. Assim, Derrida ([1972c] 2001) utiliza o termo “rastro” para pensar a estrutura de significação em função do jogo das diferenças que remetem a uma relação entre presente, passado e futuro.

As abordagens discursiva, psicanalítica e desconstrutivista se atravessam no que tange à noção de memória, pois as três abordagens compreendem a memória como um processo inconsciente, no qual ficção e realidade, pensamento e recordação se mesclam. E as relações humanas são constituídas pelo mal-entendido.

É oportuno, ainda, fazer a articulação das noções de representação e de memória empreendidas neste estudo. Nessa perspectiva, o que já aconteceu será sempre atualizado pela memória narrativa (DERRIDA, [1972c] 2001). Desse modo, a noção de acontecimento é delineada, neste estudo, a partir das considerações da história mais o significado dela para o sujeito. Nesse processo há uma “reprodução subjetiva do passado no presente” (LACAN, 1998, p. 289).

Pêcheux apresenta a noção de “acontecimento, como sendo o que funda o lugar da história, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2009a, p. 17). Essa se afasta da noção cognitivista de memória, que se refere às lembranças de fatos e relatos conforme acontecidos, literalmente, mas se aproxima das reflexões de Foucault (2009) e Derrida (2001), que enfatizam essa relação de interdependência da memória com o sujeito e o passado-presente-futuro.

Nesse sentido, diz daquilo que é sempre esquecido e que decorre da interpretação de algo que já passou, mas que carrega uma relação com o presente e com o futuro. Para Derrida (2001, p. 11), o termo *Arkhé* (considerado a raiz de arquivo) designa, ao mesmo tempo, *começo* (origem histórica, instauração de discursos, “ali onde as coisas começam”) e *comando* (autoridade exercida pela ordem social e discursiva). Nessa perspectiva, a noção de arquivo constitui-se a

partir de *arkhê* e também de seu próprio esquecimento, o que torna arquivo, memória e esquecimento noções indissociáveis (DERRIDA, 2001).

Faz parte da tarefa arqueológica de Foucault problematizar a importância de se discernir e explicitar a singularidade dos acontecimentos discursivos. Assim, o filósofo mapeia quatro sentidos do termo “acontecimento”, a saber: ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade e trabalho de acontecimentalização.<sup>18</sup> Na ruptura histórica, Foucault fala da novidade histórica, que instaura transformação e descontinuidade das regularidades (seria o acaso agindo sobre as transformações). No trabalho de atualidade, Foucault fala do acontecimento como as forças que estão em jogo na história (táticas e estratégias de luta e liberdade) (FOUCAULT, 2009, p. 148). Nesse ponto, surge o fenômeno da “acontecimentalização”, do qual surge a singularidade, a partir de uma ruptura histórica. Desse modo, o acontecimento se opõe à noção de criação. Foucault afirma a importância de

circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição. As noções fundamentais que se impõem agora [na descrição arqueológica] não são mais as da consciência e da continuidade (com os problemas que lhes são correlatos, da liberdade e da causalidade), não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência, transformação [...] (FOUCAULT, 2009, p. 56-57).

Nessa perspectiva, Foucault considera os discursos como compostos de séries regulares, formadas por acontecimentos distintos, os quais englobam o acaso, a descontinuidade e a materialidade (FOUCAULT, 2009). Desse modo, Foucault alerta para que não se dissolva “o acontecimento singular em uma continuidade ideal, tentando mapear o que ele tem de único e agudo, tomando-o como a inversão de uma força, um poder confiscado, uma dominação que se enfraquece” (ALBUQUERQUE-JUNIOR, 2008, p. 106).

---

<sup>18</sup> “Acontecimentalização” é um termo cunhado por Gilles Deleuze. Foucault o utiliza a partir de uma leitura que faz desse autor.

O acontecimento não se prende ao tempo, porque perpassa o sujeito, buscando novos encontros. Assim, o tempo da efetuação não é o cronológico, por esse motivo, está fundado em si mesmo, como pensa Gilles Deleuze (2006). Para esse autor, o acontecimento é singular e paradoxal, pois é, ao mesmo tempo, o que está fora (exemplificado pela ferida) e, por sua vez, existindo antes do sujeito; no entanto, para se constituir como acontecimento, precisa ocorrer no/para o sujeito.

## **1.7 Reflexões sobre a educação na pós-modernidade: a subjetividade do professor em foco**

*A sociedade está em crise? Sim! A educação está em crise? Também! E, certamente, podemos localizar na contemporaneidade uma aceleração dos ciclos em cada um dos casos, já que as crises tornam-se cada vez mais visivelmente constantes.*

Leny Mrech e Mônica Rahme, *Psicanálise, educação e diversidade*.

Esta seção aborda algumas reflexões acerca das novas formas de educar e a implicação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na pós-modernidade, especialmente o professor (foco desta investigação). Conforme enfatiza o professor Marcelo Ricardo Pereira (2013), em comunicação pessoal, a formação moral do professor contemporâneo se constitui a partir da genealogia contraditória da profissão, na qual “os professores devem ser deuses e mortais ao mesmo tempo”; nesse paradoxo, a formação moral é que cerca a intelectual. De maneira geral, o professor se vê diante de uma grande apatia discente e, muitas vezes, acaba se evadindo de seu lugar e deixando o aluno à deriva. Com isso, as decisões em sala de aula são tomadas conforme as circunstâncias. Como consequência, paira a grande dúvida: como educar em tempos incertos?

Sendo assim, é legítimo investir nas problematizações apresentadas pela psicanálise aplicada ao campo da educação, no intuito de contribuir para as investigações sobre diversas questões que afligem os contextos educacionais.

Entre essas numerosas questões, destacam-se aqui a desautorização docente, os impasses da relação pedagógica, as condições de trabalho. Enfim, o desafio maior é buscar “entender a formação moral do professor contemporâneo, seu contexto, bem como a relação entre a pedagogia moderna e a atual crise de autoridade” (PEREIRA *et al.*, 2011, p. 129). Vale pontuar que, para considerar uma intervenção pertencendo ao campo da psicanálise aplicada,

é preciso considerar-se, inicialmente, que a operação analítica se produz para além do enquadramento clínico, muitas vezes tomado restritamente, como ocorre, no espaço de um consultório, entre o paciente e o psicanalista que o escuta e intervém em seus ditos. Os efeitos do discurso analítico ultrapassam esse espaço e decorrem da instalação de determinadas coordenadas simbólicas, que pode ser feita por alguém que, a partir de sua própria experiência de análise, se tornou analista (SANTIAGO, 2009, p. 68).

Nessa direção, Mrech (2005) apresenta várias considerações sobre o que é educação, no viés da psicologia educacional, e quem é o professor. Pautados no dizer de Freud de que educar e ensinar é algo da ordem do impossível, alguns psicanalistas se atêm apenas à forma redutora desse dizer, quando, na verdade, seria necessário situar as condições de produção desse discurso de Freud, à que tipo de educação e à que ensino ele se referia. Dessa forma, as inquietações de Mrech vão se ampliando no que se refere ao interesse de professores pela aplicação da psicanálise na educação. A autora cita três aspectos fundamentais na transmissão da psicanálise, a saber: “a importância do conteúdo”; “a necessidade de privilegiar o inconsciente [...] estruturado pela singularidade de cada sujeito, privilegiando o específico de cada relação”; “a importância do aluno tecer um laço social com o mundo [...]” (MRECH, 2005, p. 15-16).

A partir dessas considerações feitas para a psicanálise, a autora estende suas reflexões para a educação. Segundo Mrech (2005), Freud e Lacan criticam a educação que se pauta no modelo transmissivo e prescritivo. Nesse sentido, ela apresenta uma discussão valiosa sobre a necessidade de repensarmos a forma como nossas sociedades se prendem aos modismos, ao materialismo e a uma objetividade ilusória. Assim, Mrech ressalta a importância da problematização da “subjetividade, individualização, obsolescência e

diversificação” (MRECH, 2005, p. 17). Essa discussão pode ser exemplificada na área de formação de professores, desde a graduação, na qual, muitas vezes, são seguidos os modismos dos métodos de ensino, sem qualquer reflexão, guiados por binarismos (novo/velho, tradicional/contemporâneo, etc.) e em uma visão de professor de línguas idealizado (professor-astro, aulas-*show*, etc.). Para evitar que isso aconteça, a autora sugere algumas mudanças na educação contemporânea e reforça “a necessidade de estabelecer novas leituras em relação ao que tem acontecido com a Educação” (MRECH, 2005, p. 18) e premência do investimento em pesquisas que partam da prática educacional.

Atualmente, a educação contemporânea se pauta na cultura da imagem, na qual “a informação se tornou a ponta de lança de um mundo em transformação contínua” (MRECH, 2005, p. 19). Desse modo, exigem-se do professor novas estratégias para estabelecer laços sociais, que são mais complexos porque ocorrem “via inconsciente, via corpo, via imagem, via símbolo, via registro do real, a partir de um novo tipo de mercado – o mercado de saber”, que vende ideologias de ensino e aprendizagem (p. 19). Sendo assim, ressalto a importância de se investir em estudos que levem em conta questões da ordem do inconsciente.

A pós-modernidade exige que a educação seja repensada. O termo pós-modernismo é utilizado para caracterizar uma época em que visíveis mudanças ocorrem na sociedade em suas múltiplas faces: política, arte, economia, ciência, técnica, educação, relações humanas, etc. No entanto, não significa que a humanidade tenha abandonado a modernidade – são tênues divisórias imaginárias que marcam o que é moderno e o que é pós-moderno –; o pós-modernismo, em seus vários aspectos que o distinguem da era moderna, carrega também a modernidade. Não houve a reinvenção de uma nova moral, uma nova ética. Um dos princípios do debate pós-modernista é a liberdade, de tal forma que ela sorri abertamente para as divergências; o efêmero, outro princípio pós-moderno, também necessita do debate de opiniões, mas a ordem é não manter nenhuma ordem, nenhum valor que seja fixo. Instaura-se, portanto, a efemeridade das coisas, tudo se apresenta como líquido, fluido, por isso Bauman inaugura o termo modernidade líquida em contraposição à modernidade sólida do

período moderno, em que o mundo era criado conforme uma ordem universal (BAUMAN, 2001).

Desse modo, essa reflexão deve ser feita primeiramente pelas políticas públicas, que deveriam rever as propostas normativas, as concepções de sociedade, educação e sujeito. A educação é reduzida à visão mercadológica e adapta-se o indivíduo à sociedade, ao conteudismo, ao imediatismo, etc. É nessa fissura que a psicanálise aplicada pode contribuir, investigando “a maneira como o psiquismo dos professores tem sido marcado pela sociedade e pela cultura contemporâneas” (MRECH, 2005, p. 24). No caso do ensino de LE, o efeito do discurso imediatista é bastante marcante, pois promete uma aprendizagem rápida e sem falhas ou descompassos, como se a aprendizagem se desse em um passe de mágica.

A psicanálise pode subsidiar reflexões sobre temas relacionadas à educação, problematizando questões do tipo: a ilusão da completude, a objetividade (tentativa de apagamento da subjetividade), o sonho de uma educação plena (educação para todos – quem seria esse “todos”), a singularidade (o inconsciente), a complexidade das metodologias e estratégias de ensino, o desejo de aprender e ensinar, etc. Em suma, é nessa direção que o estudo aqui proposto segue; por meio de um campo de investigação no qual a linguagem é vista como “meandros de luz e sombra” que fazem emergir “as resistências, os questionamentos, os impasses, os silêncios, etc.” (MRECH, 2005, p. 26).

Nesta seção, foi apresentada uma breve reflexão sobre a educação na pós-modernidade, focalizando os desdobramentos desta na subjetividade do professor. Focalizar tais questões retira da sombra várias inquietações da LA sobre as posições discursivas ocupadas pelos professores de LE, no contexto brasileiro. Assim, faz-se necessário ampliar na LA os estudos que focalizam questões sociais e individuais (o inconsciente), não apenas o cognitivo,<sup>19</sup> sem excluir a sua relevância.

---

<sup>19</sup> Como processos cognitivos, “as operações intelectuais ativas podem ser organizadas de três maneiras: (i) *Dedutiva*, em que se combinam conhecimentos previamente obtidos, retirando-se deles uma conclusão; (ii) *Indutiva* que parte do conhecido, formulando-se novas hipóteses acerca do que as observações futuras podem revelar; e (iii) *Avaliativa ou crítica* que se pauta pelo julgamento de uma ideia ou produto”(OLIVEIRA, 2009, p. 29):

Sendo assim, será apresentada na seção que se segue uma breve discussão sobre a angústia no discurso pedagógico, uma vez que, conforme salienta Azenha (2006, p. 241), "a angústia é o pão-nosso-de-cada-dia de todo educador".

## 1.8 O lugar da angústia no discurso pedagógico

*Esta velha angústia,  
Esta angústia que trago há séculos em mim,  
Transbordou da vasilha,  
Em lágrimas, em grandes imaginações,  
Em sonhos em estilo de pesadelo sem terror,  
Em grandes emoções súbitas sem sentido nenhum  
[...].*

Fernando Pessoa/Álvaro de Campos, "Esta velha angústia".

Os contextos de formação continuada de professores são cenários que contemplam queixas e demandas de acolhimento por parte dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário acrescentar às reflexões desta investigação o conceito de "angústia", que é um ponto nodal nessas discussões, advindo da filosofia existencialista e incorporado pela psicanálise. É de grande relevância investigar e problematizar a forma como os indícios de angústia se presentificam nas vivências de sala de aula de LE, pois essas reflexões podem trazer contribuições para vários fenômenos de ensino/aprendizagem.

Primeiramente, será mobilizado o conceito dicionarizado de angústia:

[Do lat. Angustia.] S. f. **1.** Estreiteza, limite, redução, restrição. **2.** Ansiedade ou aflição intensa; ânsia, agonia. **3.** Sofrimento, tormento, tribulação. **4.** Hist. Filos. Segundo Kierkegaard [v. kierkegaardiano], determinação que revela a condição espiritual do homem, caso se manifeste psicologicamente de maneira ambígua e o desperte para a possibilidade de ser livre. **5.** Hist. Filos. Segundo Heidegger [v. heideggeriano] disposição afetiva pela qual se revela ao homem o nada absoluto sobre o qual se configura a existência (FERREIRA, 2009).

No ensaio *Inibições, sintomas e ansiedade*,<sup>20</sup> Freud ([1925-1926] 1996) faz as primeiras elaborações sobre a temática da angústia, adverte sobre sua complexidade, pois a investigava para além da inibição e do sintoma. Resumidamente, Freud diz que a angústia é considerada como um sinal de desprazer. E afirma que a angústia é,

em primeiro lugar, algo que se sente. Denominamo-la de estado afetivo, embora também ignoremos o que seja um afeto. Como um sentimento, a ansiedade tem um caráter muito acentuado de desprazer. Mas isto não é o todo de sua qualidade. Nem todo desprazer pode ser chamado de ansiedade, pois há outros sentimentos, tais como a tensão, a dor ou o luto, que têm o caráter de desprazer (FREUD ([1925-1926] 1996, p. 131).

Lacan faz a recapitulação da trajetória de Freud no rastro da angústia, fazendo a retomada das formulações freudianas, porém, expandindo-as. Lacan afirma que um afeto é aquele que possui relação direta com a constituição do sujeito, determinado pelos significantes. A angústia é da ordem do real,<sup>21</sup> por isso, ela é aquela que não engana, escapa à simbolização. Mas o sujeito não sabe o que lhe falta. Assim, Lacan salienta que elegeu o tema da angústia para seu décimo seminário “porque esse caminho revivifica toda a dialética do desejo, e porque é o único que nos permite introduzir uma nova clareza quanto à função do objeto em relação ao desejo” (LACAN, [1962-1963] 2005, p. 252-253).

A angústia não é considerada uma emoção, mas um afeto. E o afeto não é recalcado, pois “se desprende, fica à deriva [...]. O que é recalcado são os significantes que o amarram” (LACAN, [1962-1963] 2005, p. 23). A angústia aparece quando alguma coisa (*unheimlichkeit*) surge no lugar do *a*, como objeto do desejo e, portanto, como imagem da falta. Mas o sujeito não sabe o que lhe falta. Assim, desejo e angústia possuem estreita relação, uma vez que o sujeito

---

<sup>20</sup> Na Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, a tradução para a palavra “angústia” para o Português foi “ansiedade”, porque foi feita a partir da tradução inglesa de “anxiety”. Mas o título original do ensaio é “Hemmung, symptom und angst” (Inibição, sintoma e angústia).

<sup>21</sup> Recorrendo à topologia do nó borromeano (Real, Simbólico e Imaginário), lembramos que Lacan busca situar, através da figuração do *real*, o ponto central do desejo, impossível de simbolizar. O *simbólico* possui um meio de representação via linguagem e o *imaginário* é formado pelas imagens acerca das coisas do mundo.

passa pela angústia para chegar ao desejo; dito de outro modo, para haver desejo, tem de haver angústia, uma vez que o desejo do ser falante é o desejo do Outro. E é ele que gera a angústia; portanto, sem angústia o sujeito não anda.

Por isso, "angústia" e "desejo do Outro" possuem uma estreita relação (LACAN, [1962-1963] 2005). A angústia não é a dúvida, mas sim sua causa. "É esse surgimento da falta sob uma forma positiva que constitui a fonte da angústia. [...] é sob o efeito de uma demanda que se produz o campo da falta" (LACAN, [1962-1963] 2005, p. 72). Mas o sujeito não sabe o que lhe falta.

Nesta tese, o conceito de angústia não será tomado somente para falar daquilo que paralisa as ações do sujeito, mas também do que mobiliza o sujeito a continuar tentando, mesmo que ele não saiba o que e como mudar, esse momento de hesitação, de incômodo, porque algo não vai bem, faz parte do discurso pedagógico de um modo geral, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Desse modo, vale investir nas elaborações psicanalíticas sobre a angústia, refletindo sobre sua natureza e sua incidência na vida do sujeito como uma tensão mobilizadora e tensão que paralisa, e que pode ser de caráter intra e interpessoal pessoal. No que tange à angústia do discurso pedagógico, pode ser um problema psicossociológico, conjuntural, não somente das pessoas em geral, mas dos coletivos na escola. Nesse sentido, a angústia é vista como causa e consequência da inevitável maneira de o homem ser no mundo. Segundo Lacan, "não existe um modo de chegar ao desejo sem passar pela angústia". Na psicanálise, a angústia é considerada um afeto, porque é um pré-sentimento, que está desamarrado, "vai à deriva". (LACAN, [1962-1963] 2005, p. 23).

Enfim, é esse afeto que se apresenta, muitas vezes, no discurso pedagógico. Como o sujeito não sabe ao certo o que o angustia, ele escapa pela via da busca de nomeações para o que sente. Esse processo de deslizamento de nomeações, muitas vezes por meio de predicções, se presentifica na fala do sujeito. Ao tratar da situação da análise psicanalítica, Lacan (1998, p. 248) distingue dois tipos de falas que o sujeito utiliza: "fala vazia" e "fala plena". A primeira é a fala em que o sujeito encadeia ideias, relata fatos, mas "parece falar em vão". Já, na segunda, a realização da "fala plena" do sujeito leva o analista a depreender o sentido do fato original. O autor afirma que é na fala que é possível

“encontrar o que o sujeito não diz” (LACAN, 1998, p. 249), pois ela constitui a verdade do sujeito. Por fim, o autor ressalta que, no processo de historicização do sujeito e reprodução de ações do passado no presente, é imprescindível reconhecer a importância da relação entre o inconsciente e a história do sujeito, e é nesse sentido que o autor afirma que, “o sujeito é mais falado do que fala” (LACAN, 1998, p. 284).

Nessa perspectiva, vale lançar luz sobre a discussão acerca da responsabilidade/implicação do sujeito (no caso o professor e o aluno de inglês) sobre suas ações para ensinar/aprender a língua. Considerando a descentralização do saber na contemporaneidade, é necessário que os envolvidos na situação de aprendizagem coloquem um pouco de si nesse processo. Desse modo, será trazido à baila na próxima seção uma discussão sobre o princípio responsabilidade e seus desdobramentos na formação de professores.

## **1.9 A teoria da responsabilidade e seus desdobramentos para a formação de professores**

*O lócus da responsabilidade é o Ser mergulhado no devir.*

*A única certeza que existe aqui, paradoxalmente, é a da incerteza. Ela significa que o inesperado e o imprevisível são indissociáveis dos assuntos humanos [...].*

Hans Jonas, *O princípio responsabilidade*.

A presente seção tem por objetivo apresentar reflexões sobre a teoria da responsabilidade, formulada pelo filósofo alemão Hans Jonas, e os possíveis diálogos com a psicanálise e as contribuições dessas reflexões para a formação de professores. Hans Jonas discute questões centrais no que tange à responsabilidade do ser humano, estabelecendo relações entre ser e dever, causa e finalidade, natureza e valor. Mudanças no agir requerem uma visão crítica do conceito de ética conforme à perspectiva clássica e, segundo o autor, o fenômeno da responsabilidade tem sido silenciado na teoria ética. Ao final da seção,

apresento, também, breve articulação teórica entre alguns conceitos da psicanálise com a teoria da responsabilidade de Jonas.

Em seu livro "O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica" Jonas ([1979] 2006) traz a discussão sobre o ser humano e seu dever; trata da teoria da responsabilidade e suas primeiras distinções; aborda a distinção entre a responsabilidade dos pais e do homem de Estado; apresenta o horizonte do futuro da humanidade na teoria da responsabilidade; discute até onde se estende a responsabilidade política no futuro; apresenta reflexões sobre os motivos pelos quais a responsabilidade não esteve até hoje no centro da teoria ética; e aborda a questão da responsabilidade ligada à contemporaneidade e à evidência arquetípica da criança para a essência da responsabilidade. A discussão sobre o "princípio responsabilidade", de Hans Jonas, que interessa às nossas reflexões, será apresentada e detalhada a seguir.

O autor traz reflexões sobre as finalidades, como "bem em si" e o "ser e dever". Para Jonas ([1979] 2006),

Só o sentimento de responsabilidade, que prende *este* sujeito *àquele* objeto, pode nos fazer agir em seu favor. Esse sentimento mais do que qualquer outro, é capaz de produzir em nós a disposição de apoiar a reivindicação de existência do objeto por meio da nossa ação (p. 163, grifos do autor).

Nesta seção, são apresentadas as definições de "valor" (algo independente do nosso desejo e opinião) e de "bem" (o quanto se quer investir em um objeto e não em um dever). Assim, a teoria da responsabilidade lida com dois aspectos: o fundamento racional do dever e o fundamento psicológico da capacidade de influenciar a vontade (objetividade/subjetividade da ética: razão/emoção). Nesse sentido, o sentimento é visto como potencial humano universal e capaz de influenciar a vontade, ou seja, é o que faz o sujeito desejar. Segundo Jonas, os filósofos da moral não abordam "o sentimento de responsabilidade", prevalecendo, nesse caso, a supremacia da razão, em detrimento do querer. Com base na intuição moral de Kant, na qual o sujeito deve respeitar a lei ("tu deves"), razão e sentimento andam juntos, e o sujeito é visto como fim em si mesmo e merece respeito pela sua dignidade. Nessa perspectiva,

“razão” é vista como “princípio da universalidade à qual a vontade deve se conformar, mas a razão não é faculdade cognitiva” (JONAS, [1979]2006, p. 163). O filósofo apresenta, ainda, a teoria da responsabilidade e suas distinções. A responsabilidade é vista como algo construído na coletividade e conectada com as ações futuras, não como ato individual, pois “o verdadeiro objeto da responsabilidade é o êxito do empreendimento coletivo” (p. 169). Até o “agir de forma irresponsável” está ligado ao ato de assumir responsabilidade, uma vez que está ligado ao agir. No princípio da “imputação causal”, o sujeito é responsável por seus atos; nesse sentido, surge a diferença entre responsabilidade legal e responsabilidade moral nas ações dos sujeitos (ambas envolvem sentimentos que caracterizam a responsabilidade). Assim, “quanto menos se age, menor é a nossa responsabilidade” (p. 166), uma vez que, é o efeito do bem sobre o sentimento que faz “brotar a disposição de assumir responsabilidades” (p. 166). Assim se instaura a relação de responsabilidade do sujeito com o objeto, relação amorosa com o objeto. Nesse sentido, Jonas afirma:

Em primeiro lugar, está o dever ser do objeto; em segundo, o dever agir do sujeito chamado a cuidar do objeto. A reivindicação do objeto, de um lado, na insegurança da sua existência, e a consciência do poder, de outro, culpada da sua causalidade, unem-se no sentimento de responsabilidade afirmativa do eu ativo, que se encontra sempre intervindo no Ser das coisas. Caso brote aí o amor, a responsabilidade será acrescida pela devoção da pessoa, que aprenderá a temer pela sorte daquele que é digno de existir e que é amado. (p. 167).

Dessa maneira, temos a distinção entre responsabilidade natural e contratual. A primeira é aquela assumida pelos pais, e a responsabilidade contratual está ligada ao desempenho de uma função de trabalho, por exemplo.

A obra de Jonas ([1979] 2006) enfatiza os pontos em comum entre a responsabilidade dos pais e do “homem de Estado”, são eles: “totalidade”, “continuidade” e “futuro”. Ao discutir o aspecto de “totalidade”, o autor considera que a existência da humanidade requer responsabilidade, pois “o homem se torna responsável simplesmente pelo fato de existir” (p. 176). Até as coisas “não-vivas” podem se tornar objeto de responsabilidade (“responsabilidade do artista pela sua

obra"). Qualquer forma de poder pressupõe responsabilidade, desde o âmbito parental até a instância pública, no qual "o privado se abre para o público e se complementam" (p. 181), e a educação mostra como essas esferas se imbricam. Esse é o aspecto de "continuidade", que resulta da natureza total da responsabilidade e da apreensão do objeto na sua historicidade. Essa compreensão implica em considerar o "horizonte do futuro" no qual a educação possui um papel primordial para a formação e continuidade de uma existência emancipada dos indivíduos. Considerando sempre o "devir da história", e da natureza (o orgânico), ou seja, a humanidade não deve ser vista como algo programado, acabado, mas em constante devir.

Nessa perspectiva, Jonas ([1979] 2006) ressalta a importância da predição, planejamento e influência da teoria no cálculo do futuro, ou seja, a predição a partir de um saber analítico das causas, usando uma massa de conhecimento teórico influenciando nos destinos sociais (o autor cita como exemplo Lenin e a Revolução Russa Comunista). O outro exemplo é o do marxismo como predição, a partir de uma teoria especulativa, "equação única entre aquilo que tem que ser e aquilo que deveria ser; a designação de um objetivo para a vontade política" (p. 195); a ampliação dos horizontes da responsabilidade possível (lutas de classe); a coincidência do interesse com o objetivo (o interesse assume a função do dever) e o componente liberdade entre passado e futuro.

Vale destacar o seguinte questionamento colocado por Jonas: "até onde se estende a responsabilidade política no futuro?"; ele afirma que "toda arte de governar é responsável pela possibilidade de uma futura arte de governar" ([1979] 2006, p. 201). Nesse caso, a responsabilidade política não tem um término, "aqui, o princípio é o de que toda responsabilidade integral, com seu conjunto de tarefas particulares, é responsável não apenas por cumprir-se, mas por garantir a possibilidade do agir responsável no futuro" (p. 201). Esse comprometimento e engajamento com as consequências das ações do presente, no que virá no futuro, possuem também implicações futuras. Por fim, a responsabilidade política pressupõe um agir imediato, mas tais ações devem levar em conta as consequências desse agir, sua ordem de grandeza, as singularidades

do ser humano moderno e suas formas de poder, buscando uma “ética adequada ao excesso do poder sobre o saber” (p. 202). Tais cuidados podem evitar o “desprezo pelos homens”.

A responsabilidade não esteve, até hoje, no centro da teoria ética, porque a configuração dos tempos passados e da contemporaneidade, em relação à dinâmica, não tem sido a mesma; não havia o dinamismo que há hoje. No passado, o fluxo das coisas não tinha uma orientação determinada, salvo as estratégias para se evitar a decadência. Hoje, o Ser se encontra sob o signo de uma constante mudança. Jonas apresenta essas reflexões, remetendo à Kant (as “ideias reguladoras”, “postulado da razão prática”, “responsabilidade fictícia”, pois não se considerava o processo histórico); à Hegel (“vontade e ações”, princípio do “movimento autônomo da história”); e à Marx (inversão da dialética hegeliana, “agir consciente”, impulso revolucionário). Aparece, pela primeira vez, “a responsabilidade pelo futuro histórico” (p. 214). Em princípio, houve a inversão da perspectiva antiga, na qual a orientação era vertical (transcende a temporalidade). Contudo, nenhuma dessas teorias “previu a revolução incontrolável da tecnologia” (p. 214), e o novo modelo de sociedade torna obsoletas as três perspectivas discutidas anteriormente. Tendo o poder como determinante da responsabilidade, temos, então, a inversão contemporânea da máxima de Kant: “você pode porque você deve”, para “você deveria, porque você age, e você age, porque você pode”. Nesse sentido, o poder para Kant é a faculdade de submeter a inclinação ao dever. Sendo assim, “é o poder que liga a vontade ao dever e é ele que desloca a responsabilidade para o centro da moral” (p. 217). Assim, a responsabilidade é vista como “uma função do poder e do saber, e a relação entre ambas as faculdades não é simples” (p. 209).

Por fim, Jonas ([1979] 2006) ressalta que o ser humano tem o dever da proteção; desse modo, o conceito de responsabilidade implica um dever. Nesse caso, a criança é vista como objeto originário da responsabilidade, cabendo aos pais encarregarem-se do devir da criança. A responsabilidade dos pais para com a criança é original e forte, pois são os genitores; participam dessa criação. O Estado também é responsável pelas crianças, pois, “com cada criança que nasce recomeça a humanidade” (JONAS, [1979] 2006, p. 224-225).

Com suas reflexões, o filósofo alemão Hans Jonas é considerado um clássico na filosofia contemporânea, sendo inédito, até então, a discussão filosófica sobre os seres futuros e a nossa responsabilidade para com eles. Sendo assim, é válido projetar luz nessa discussão sobre a responsabilidade, porque é de grande valia para as reflexões no que se refere à responsabilização do sujeito, implicação dos sujeitos professores de LI para com o objeto de ensino e para com os seus alunos. Com isso, apresenta-se uma breve articulação teórica entre alguns conceitos da psicanálise<sup>22</sup> e da perspectiva discursiva (no que toca a noção de sujeito) com a teoria da responsabilidade. Essa visão filosófica propõe reflexões que muito contribuem para o desenvolvimento da tese em questão. Considerando os impasses e dilemas da educação, o princípio responsabilidade torna-se um imperativo ético. As reflexões subsidiadas pela teoria da responsabilidade podem ser articuladas com alguns dos trabalhos de Freud e Lacan.

Em *Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn* (1925), Freud se refere a três profissões consideradas por ele como impossíveis: governar, educar e curar. Em *Análise terminável e interminável* (1937), "curar" é substituído por "analisar". Na teoria freudiana, essas profissões representam diferentes formas de fazer laço, diferentes maneiras de tentar contornar o impossível. Freud fez grandes reflexões sobre as formas de ação da civilização sobre seus participantes, conforme podemos encontrar em *O futuro de uma ilusão* e *O mal-estar na civilização* (1927). Freud já ressaltava a importância do "poder de uma comunidade" como um "passo decisivo da civilização" (FREUD, [1927], 1996, p. 101), ao afirmar são aspectos característicos da civilização a forma de relacionar-se mutuamente em redes sociais e a capacidade de afetar o próximo; quando o indivíduo só defende seus próprios interesses, há um desequilíbrio, e assim surgiram as grandes lutas da humanidade. Nesse sentido, Freud resalta os mecanismos de regulação social como sinal civilizatório:

a maneira pela qual os relacionamentos mútuos dos homens, seus relacionamentos, são regulados – relacionamentos estes que

---

<sup>22</sup> Na psicanálise lacaniana alguns autores como Forbes (2012) Macedo (2009), dentre outros, utilizam o conceito de "responsabilidade" de Jonas para falar da ética da psicanálise, na qual a responsabilidade é vista como um modo de limitar o gozo do sujeito, uma vez que ele não está isento das consequências de seus atos.

afetam uma pessoa como próximo, como fonte de auxílio, como objeto sexual de outra pessoa, como membro de uma família e de um Estado. Aqui, é particularmente difícil manter-se isento de exigências ideais específicas e perceber aquilo que é civilizado em geral. Talvez possamos começar pela explicação de que o elemento de civilização entra em cena com a primeira tentativa de regular esses relacionamentos sociais. Se essa tentativa não fosse feita, os relacionamentos ficariam sujeitos à vontade arbitrária do indivíduo [...] A vida unida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permanece contra todos os indivíduos isolados [...] (FREUD, [1927], 1996, p. 101).

Lacan ([1969-1970] 1992) retoma essas considerações de Freud, ao elaborar a teoria dos quatro discursos, que são quatro maneiras de fazer laço social, e englobam as três profissões citadas por Freud. São estas as quatro modalidades: o discurso do mestre, o discurso da histérica, o discurso universitário e o discurso do analista. O discurso do mestre se refere ao ato de governar, o discurso universitário se vincula ao ato de educar, o discurso do analista, ao ato de psicanalisar e o discurso da histérica está ligado ao ato de fazer desejar. Anos mais tarde, em 1978, Lacan propõe o discurso capitalista, para se referir às formas desenfreadas de consumismo e narcisismo que imperam na contemporaneidade. Conforme ressalta Tavares (2010, p. 56), o discurso do mestre, o discurso da ciência, vem colocar o sujeito na posição de “consumidor de teorias e de técnicas que se propõem como verdadeiras saídas mágicas, embora sempre temporárias, pois sempre haverá outra teoria, outra técnica melhor e mais proveitosa que tomará o lugar da anterior”.

Nessa perspectiva, as reflexões psicanalíticas e a teoria da responsabilidade permitem repensar a ética e os modos de agir do ser humano moderno. Nesse sentido, é possível relacionar os discursos de Lacan ao princípio de responsabilidade de Jonas, no que tange às suas reflexões sobre a vulnerabilidade da responsabilidade e as expectativas do progresso técnico-científico, e a incessante busca por respostas para os problemas da humanidade. Diante de tudo isso, pode-se pensar que, para que o sujeito faça laços sociais, é necessário assumir responsabilidade.

Nesse sentido, cabe ainda articular o imperativo ético da responsabilidade à ética do desejo proposta por Lacan. O desejo, para Lacan (1953 e 1957), estende-se para além da necessidade biológica, que se satisfaz com um objeto real, como, por exemplo, o alimento. O desejo (*Begierde*) inconsciente surge da distância existente entre necessidade e demanda. "Ele incide sobre uma fantasia, isto é, sobre um outro imaginário. Portanto, é desejo do desejo do outro, na medida em que busca ser reconhecido em caráter absoluto por ele, ao preço de uma luta de morte" (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 147), conforme a dialética hegeliana do senhor e do escravo, na qual Lacan se espelha nessa época. Outra articulação importante é refletir sobre essas questões em relação à incidência do real, conforme as leituras da segunda clínica de Lacan (a partir do Seminário 16). A segunda clínica (Clínica do Real) implica responsabilização do sujeito pelo encontro e pelo acaso, pelas próprias decisões.

Considerando que a psicanálise nasce na escuta, e caminha para a implicação, e que quem se implica se responsabiliza, Jorge Forbes (2012) propõe a reinvenção da psicanálise do século XXI, pois o ser humano está à deriva, há sempre algo que escapa à significação. Assim, a nova psicanálise deve implicar a pessoa no não-saber (inconsciente). Como não temos respostas prontas para os dilemas humanos, o autor sugere que as ações dos seres humanos passem a ser calcadas no que ele chama de IR (Invenção e Responsabilidade).

Diante desses aportes, acredito que a teoria da responsabilidade pode estar relacionada à intensidade da relação que o professor constrói com o seu objeto de ensino, no caso, a língua inglesa. E a relação do aluno com esse objeto pode ser fortemente influenciada pela relação que o professor estabelece, ou seja, do grau de responsabilidade e implicação empreendido nesse processo.

Enfim, considero pertinente desenvolver as relações entre a educação (especialmente a formação de professores) e a psicanálise, em atravessamento com as discussões sobre a teoria da responsabilidade, pois que se divisa o debate sobre o compromisso social de garantir um mundo viável para as futuras gerações. E, considerando as noções de mal-estar na civilização (FREUD, [1927], 1996) e o mal-estar na atualidade (BIRMAN, 1999), é possível lançar um debate pensando a problemática do sujeito da modernidade, "já que o mal-estar se

inscreve sempre no campo da subjetividade” (BIRMAN, 1999, p. 15). Assim sendo, falar de responsabilidade na atualidade e falar dos impasses e obstáculos que o sujeito enfrenta na atualidade é indagar sobre os “destinos do desejo” (BIRMAN, 1999, p. 16). A responsabilidade torna-se um imperativo, levando-se em conta que a subjetividade, vista sob a ótica da cultura do narcisismo, não considera o outro, pois está centrada em si mesma; mas o sujeito precisa do outro para sua (re)produção e permanência no mundo.

Segundo Joel Birman (1999, p. 135), Freud pensava que poderia haver uma harmonia entre os registros da civilização e da pulsão, todavia,

a homeostasia é uma ideia impossível. Daí, pois o mal-estar na civilização e o desamparo originário do sujeito. Não basta, porém produzir a vida como um bem em contraposição à morte originária: é preciso ainda reproduzi-la permanentemente, em toda a existência do sujeito. Daí, então, a ideia de gestão, para que o sujeito possa manter a vida enquanto possibilidade e um bem em aberto para si.

Nessa perspectiva, para manter a sua existência como um bem, o sujeito precisa assumir responsabilidade sempre, investindo em novas maneiras de fazer laço social e nas quais se possa pensar na “gestão do desamparo” do sujeito. Desse modo, Birman afirma que:

A gestão do desamparo toma uma direção bem precisa para o sujeito, diferente da versão freudiana inicial sobre a sublimação. Nessa versão, a sublimação era uma experiência de *espiritualização*, de ascese, pela qual a subjetividade seria purificada de seu erotismo perturbador. A sublimação aqui seria uma experiência de *verticalização*, desprendendo-se o sujeito de sua corporeidade animal e alçando-se aos pináculos da razão civilizatória. Contudo, em sua segunda versão, a sublimação não é um ato de espiritualização, mas de *lateralização*, não se desprendendo o sujeito do seu registro corpóreo. Pelo contrário, a sublimação implica na *horizontalização* das ligações do sujeito com os outros, pela tessitura de *laços sociais* e pela produção de obras no campo desses laços. Pode-se depreender disso tudo não só porque nessa última versão freudiana não existe oposição entre erotismo e sublimação, mas também porque a gestão do desamparo implica e se desdobra nos registros ético e político (BIRMAN, 2005, p. 211; todos os grifos são do autor).

Tendo em conta o que foi exposto, a elaboração freudiana sobre o mal-estar na civilização implica a responsabilidade como condição para que o sujeito possa lidar com seu desamparo e apostar em ações éticas que se revertam para si e para os outros.

Indo, também, ao encontro das discussões sobre “o princípio responsabilidade” de Hans Jonas, Forbes (2012) traz a obra *Inconsciente e responsabilidade*, na qual ele faz uma ligação entre o princípio responsabilidade e a psicanálise, vislumbrando novas possibilidades para a psicanálise do século XXI (uma psicanálise para “o homem desbussolado”). Segundo o autor, as formas de ação do ser humano moderno estão diretamente ligadas à ética, e essa ética à qual estamos acostumados não preenche mais as formas de agir do ser humano na contemporaneidade: “O homem desbussolado do século XXI surge como efeito da mudança de eixo das identidades, de vertical para horizontal” (FORBES, 2012, p. xviii). Antigamente, a organização social do mundo era vertical. Viemos dessa verticalização e estamos em um mundo de múltiplas opções. O ser humano está “desbussolado” e a angústia atual é mais acerca do futuro, no qual a pergunta que se instaura é “não sei para onde vou” (FORBES, 2012). Segundo o autor, “o homem desbussolado desconhece, cada vez mais, o real da estrutura que o determina” (FORBES, 2012, p. xxiv).

Também percebemos, na sala de aula, os efeitos da globalização, que “transformou-se na civilização do múltiplo das relações, dos modelos e das formas de atuação” (MRECH, 2011, p. 48). Em meio a esses efeitos, o professor encontra-se desorientado, sem saber o que fazer para tocar seus alunos, e segue na busca pela completude.

Considerando a discussão sobre a completude, trago, a seguir, um pouco da contribuição do matemático Kurt Gödel, com o “Teorema da incompletude”, para possibilitar a problematização a respeito da constante busca pela inteireza que permeia o fazer do professor. Tais reflexões são de grande relevância quando se trata do contexto da formação de professores e do discurso pedagógico que permeia a análise empreendida nesta tese.

## 1.10 Reflexões sobre o “Teorema da incompletude”

*O que resta de grandeza para  
nós são os desconheceres.*

Manoel de Barros, *Retrato do artista quando coisa.*

Considerando o fato de que a educação, conforme coloca Freud, é da ordem do impossível, do incompleto, faz-se necessário somar aos aportes teóricos que norteiam esta tese reflexões acerca da incompletude constitutiva da identidade e da subjetividade dos professores. Sendo assim, serão apresentadas, a seguir, as contribuições de Gödel a partir de seu “Teorema da incompletude”. As reflexões sobre esse teorema aproximam os subsídios teóricos que embasam esta tese, a saber, as perspectivas discursivas, psicanalítica e desconstrutivista.

Em 1931, o matemático austríaco Kurt Gödel desenvolveu o “Teorema da incompletude”, aplicável não somente à matemática, mas a tudo que está sujeito às leis da lógica. A incompletude é verdade na matemática, e é igualmente verdade na ciência, na linguagem e na filosofia. Podemos dizer que esse teorema apresentou-se como um grande golpe ao positivismo da época.

Com base na história da matemática, sempre houve grande empenho e frustração dos gênios matemáticos em tentar provar todos os seus teoremas. No entanto, no início dos anos 1900, um grande senso de otimismo começou a crescer nos círculos matemáticos. Os matemáticos mais brilhantes do mundo (como Bertrand Russell, David Hilbert e Ludwig Wittgenstein) estavam convencidos de que estavam rapidamente se aproximando de uma “Teoria de tudo”, pela qual a matemática seria completa. Porém, em 1931, Gödel publicou um artigo provando a impossibilidade da existência de uma teoria dessa ordem e da formalização absoluta da matemática. A descoberta de Gödel foi chamada de o “Teorema da incompletude” (NAGEL e NEWMAN, 2001).

Em suma, o “Teorema da incompletude” de Gödel afirma que qualquer coisa em que você possa desenhar um círculo ao redor não pode ser explicada por si mesma sem se referir a algo fora do círculo – algo que se deve assumir, porém, não se pode comprovar. Gödel demonstrou que há sempre mais coisas que são

verdadeiras do que se pode provar. Qualquer sistema de lógica ou números sempre se baseará em pelo menos umas poucas suposições que não podem ser provadas (NAGEL e NEWMAN, 2001).

A prova inicial de Gödel foi o “Paradoxo do mentiroso”, cuja afirmação é a seguinte: “Eu estou mentindo”. Essa afirmação é por si contraditória, já que, se é verdade, eu não sou um mentiroso, e, se é falsa, eu sou um mentiroso, então é verdade. A partir dessa afirmação, Gödel, converteu o “Paradoxo do mentiroso” em uma fórmula matemática, provando que qualquer afirmação requer um observador externo e que nenhuma afirmação sozinha pode completamente provar a si mesma como verdadeira.

Assim, Gödel coloca as seguintes considerações sobre seu teorema: todos os sistemas fechados dependem de algo fora do sistema. Podemos sempre desenhar um círculo maior, mas existirá sempre algo fora do círculo. O raciocínio de um círculo maior para um menor é “raciocínio dedutivo”. Por exemplo: “Todos os homens são mortais. Sócrates é um homem. Portanto, Sócrates é mortal”. O raciocínio de um círculo menor para um maior é “raciocínio indutivo”. Tomemos como exemplo: “Todos os homens que conheço são mortais. Portanto, todos os homens são mortais”. É válido observar que, quando nos movemos do círculo menor para o maior, é necessário fazer suposições que não se pode provar de maneira absoluta. Sob essa perspectiva, o método científico baseia-se em inferências e não em provas.

Desse modo, reflexões sobre o “Teorema da incompletude” foram acionadas nesta tese, devido às possibilidades de articulação com alguns aportes teóricos discutidos (as perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista) e por ser um tema que atravessa as discussões acerca do sujeito. Assim sendo, o discurso não pode ser visto como neutro, sintetizado, centralizado e universal. Dando sequência, os sentidos são sempre desestabilizados pelo jogo da *différance* e nenhum significado conduz somente a si mesmo; as palavras não possuem um sentido único (DERRIDA, [1972c] 2001).

## 1.11 O lugar da interpretação e o papel do analista de discurso

*É a constituição teórica do pesquisador, que entende a construção do corpus [...].*

Carmen Agustini e Ernesto Bertoldo,  
A constituição de *corpora* em linguística da enunciação, *in: As bordas da linguagem*.

É recorrente nas pesquisas em LA a dedicação de pesquisadores à compreensão da formação do professor de línguas. Essas tentativas de compreensão decorrem de diversos paradigmas e abordagens metodológicas. Nesta seção, serão abordadas as contribuições das três perspectivas que embasam esta investigação (discursiva, psicanalítica e desconstrutivista), ressaltando as inquietações que se instauram nas pesquisas em LA sobre formação de professores de línguas. Para abordar a temática acima, articulam-se conceitos e noções mais importantes para o trabalho de análise de discurso. Para tal articulação, serão retomados conceitos como: "identidade", "sujeito", "interdiscurso", "interpretação" e outros. Adoto a perspectiva de Eckert-Hoff (2008, p. 31), quando afirma que "a interpretação nunca é definitiva, nunca é única; haverá sempre o equívoco, haverá outros sentidos a desvendar outros pontos de deriva possíveis". Nesse sentido, concordo também com Neves (2008, p. 22), ao propor que

o analista de discurso deve então buscar surpreender um sentido que se constrói como efeito de evidência no modo como ele pode ser desestabilizado na organização das seqüências discursivas. A busca do sentido como efeito de evidência é feita através de gestos de interpretação. São gestos porque são tomadas de posição nunca isentas da própria contingência, uma vez que o sujeito está implicado nesse gesto e, com ele acontecem pontos de equívoco que oferecem lugar à deriva de sentidos. (Pêcheux, 2002). Exatamente porque há deriva de sentidos que a interpretação não se fecha em si mesma, já que não há como apreender o **isso** interdiscursivo.

Os conceitos mencionados acima são imprescindíveis ao trabalho de análise a ser empreendido neste estudo, uma vez que essa não é tarefa simples, pois é preciso “relacionar tanto o que foi dito pelos enunciadores, como o que não foi dito, ou não é totalmente visível, mas que constitui fortemente os sentidos produzidos por eles” (HON, 2009, p. 77). Sobre esse aspecto, Pêcheux (1999, p. 52) ressalta que a dificuldade do trabalho do analista é “saber onde residem os implícitos, que estão ausentes por sua presença”. Assim, o analista de discurso é aquele que considera os aspectos históricos, simbólicos e ideológicos, contemplando e expondo “os efeitos da interpretação” e considerando a mediação teórica constante (ORLANDI, 2005, p. 62). Sendo assim, o analista não deve “tomar os enganos construídos pelo sujeito, pela realidade que mascaram; como também não ignorar esses enganos como ilusórios desconhecendo seu caráter real” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 139).

Considerando as tarefas do analista, Orlandi (2005) afirma que a escuta discursiva, deve “descrever a relação do sujeito com sua memória” (p. 60). Nesse processo, descrição e interpretação estão inter-relacionadas. E a interpretação se manifesta em dois momentos:

1. O sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação.
2. Como não existe descrição sem interpretação, o analista se envolve na interpretação, atuando no entremeio da descrição com a interpretação, indo além da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito (ORLANDI, 2005, p. 61-62).

De acordo com Valdir Flores e Marlene Teixeira (2005, p. 110), é tarefa do analista de discurso “dirigir seu olhar para o fato de o locutor ter dito o que disse e não para o dito em si”, estabelecendo critérios de análise que contemplem as especificidades teórico-metodológicas condizentes com a investigação e sempre considerando o caráter heterogêneo do dizer, a ilusão da transparência e da unidade. Uma vez que, há momentos em que o discurso se trai e apresenta sentidos contraditórios, que são próprios das ideologias que se confrontam (MASCIA, 2003a, p. 161).

Vale destacar, também, que o analista de discurso deve considerar sempre “a porosidade da linguagem” (o sujeito falando através da ideologia e do inconsciente), e a constituição da identidade em uma metamorfose camaleônica (ECKERT-HOFF, 2008). Concordando com essa autora, penso ser necessário considerar, nas pesquisas em LA sobre formação de professores de línguas, que a heterogeneidade deve ser vista em oposição aos “binarismos” (certo/errado; tradicional/contemporâneo; etc.), pois a busca ilusória de soluções não resolve os problemas, e ensinar línguas é, acima de tudo, uma questão de negociar identidades (RAJAGOPALAN, 2001).

Considerando toda a discussão sobre o papel do analista de discurso, pretende-se desenvolver, neste estudo, mecanismos de escuta e gestos de interpretação que considerem a porosidade da linguagem; os fragmentos que denunciam a heterogeneidade do sujeito-professor; a “identidade camaleônica” do sujeito da falta, cindido, descentrado, em busca de si mesmo, do preenchimento impossível da falta que o constitui e o inscreve como sujeito da linguagem (ECKERT-HOFF, 2008, p. 16).

Penso que os resultados obtidos neste estudo poderão servir de subsídios para reflexões futuras na área de LA ao ensino de LE, sobre a constituição da identidade do professor, concepções mais profundas do processo de deslocamento e da singularidade do professor em EC, a incessante busca pela completude e a importância dos mecanismos de escuta na formação do professor de línguas, especialmente nos cursos de EC. Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 14), os especialistas têm uma tendência a não perceber que

Os professores têm muito a dizer, que suas experiências precisam ser valorizadas, que eles precisam ser ‘ouvidos’ – não para serem corrigidos, não para serem melhorados em sua atuação didático-pedagógica, homogeneizados ou padronizados conforme a última moda em concepção teórico-metodológica de ensino/aprendizagem de língua, mas como sujeito que tem muito a dizer e, mais ainda, a ‘se’ dizer.

Assim, é necessário se afastar do desejo de apreensão do todo, do completo, do que achamos o ideal, uma vez que é algo da ordem do inatingível.

Com base no referencial teórico que embasa esta tese, será apresentada, no próximo capítulo, a abordagem metodológica do estudo, a trajetória da investigação, as condições de produção dos discursos, os enunciadores participantes, as escolhas metodológicas e as justificativas para os gestos de interpretação empreendidos.

## CAPÍTULO II

### TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

*A pesquisa,  
É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão  
Para que os homens  
Achem todos um pouco de pão  
E mais liberdade...*

Gérard-B Martin, *Le Fil*, Université Laval, Québec, 1994.

Este capítulo apresenta a trajetória metodológica que ancora o paradigma teórico-metodológico norteador deste estudo, bem como o processo investigativo.

A trajetória metodológica ora empreendida diz do espaço das posições que os sujeitos participantes deste estudo ocupam durante a investigação, bem como o meu olhar sobre esses sujeitos e sobre a investigação em si. Desse modo, vale retomar a introdução desta tese, no que tange à noção de “trajetória”, uma vez que essa evoca a impossibilidade de atribuição de um sentido único para o discurso, pois, lembrando a desconstrução derridiana, os sentidos e os sujeitos estão sempre em (re)elaboração e deslocamento.

## **2.1 Trajetória da investigação**

*O que conta é a trajetória, o caminho, a travessia,  
numa palavra, a experiência [...].*

Jacques Derrida. *Papel-máquina*.

Este trabalho se constitui em uma pesquisa que estabelece a relação intra e interdiscursiva, cuja modalidade seguirá uma abordagem metodológica que privilegia diferentes possibilidades de interpretação sobre o material discursivo a ser analisado. Seguindo as reflexões de Carmem Silva e Valdir Flores (2011, p. 113), “cada teoria forja seu instrumental metodológico e constitui sua explicação para o fenômeno que focaliza”. Sendo assim, considerando a natureza deste estudo, não será possível delimitá-lo em uma única modalidade, uma vez que a perspectiva discursiva na qual se insere não se atém a uma modalidade única de investigação, e um dos compromissos desta pesquisa é evitar reducionismos e tentar estabelecer o atravessamento entre as perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista, mas sem perder de vista a questão da linguagem no campo da LA. Assim, opto pela pesquisa que relaciona o intra e interdiscurso, com modalidades múltiplas de investigação, por acreditar que esse

é um paradigma compatível com os fundamentos teóricos que embasam este trabalho.

Considerando a noção de trajetória empreendida nesta investigação, as posições discursivas dos participantes podem variar conforme o referencial e o tempo enquanto processo. Assim sendo, a trajetória investigativa desta tese possui caráter dinâmico, uma vez que, investe na escuta dos participantes em diferentes momentos através do tempo (de 2009 a 2011), possibilitando a compreensão daquilo que se repete, escapa, como efeito do inconsciente. A ênfase metodológica deste estudo situa a investigação na relação entre intradiscurso e interdiscurso, ultrapassando a organização (sistematicidade) para chegar ao funcionamento (à falha) (PÊCHEUX, [1969] 1990, HENRY, [1969] 1990 e ORLANDI, 1996) e investindo na compreensão dos processos de produção de sentidos e os mecanismos de funcionamento do discurso. Meu olhar é guiado pelas noções teóricas que embasam este trabalho de pesquisa, pela multiplicidade de campos afins, interlocuções, na aposta de melhor entender esses dizeres, e não reduzi-los a uma interpretação equivocada. Nesse processo, busco, nos gestos de interpretação do *corpus*, atravessar a opacidade do discurso para encontrar tanto as regularidades nele presentes quanto os pontos de singularidade, sempre levando em conta as histórias de vida dos professores-enunciadores, visto que

através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, [...] as “coisas a saber” coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala”, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são [apenas] o produto de uma aprendizagem (PÊCHEUX, [1988] 2008, p. 55).

Considerando as percepções do que seja ensinar e aprender uma LE, no contexto brasileiro, compreendo a preocupação maior com a formação dos professores e acredito não ser justa a sua culpabilização por muitos dos eventos mal sucedidos em sala de aula. Sendo assim, julgo ser o momento para focarmos a atenção nesse aspecto, sob o viés das perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista. Penso ser favorável e necessário o atravessamento desses três campos teóricos, pois a perspectiva discursiva subsidia uma análise mais

profunda do processo educativo, uma vez que busca a profundidade do discurso para revelar seu funcionamento, e convoca a psicanálise ao admitir a hipótese do inconsciente; e a desconstrução trata de desalojar os conceitos, abrindo para o devir. Atentando para as reflexões propostas pelas pesquisas desenvolvidas em LA, sob esse prisma, presumo ser essa uma maneira valiosa e apropriada para se investigar a formação do professor egresso de curso de formação continuada, que é foco deste estudo.

## **2.2 Condições de produção dos discursos**

Esta seção abordará as condições de produção do discurso dos enunciadore-participantes da pesquisa, o contexto e a situação em que os discursos foram produzidos, ou seja, os efeitos de sentido produzidos, designados a partir dos sujeitos, da situação e da memória, incluindo o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2005). O estudo foi realizado com a participação de 25 professores egressos do EDUCONLE (1º momento); posteriormente, a pesquisa foi realizada em três escolas da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte. O estudo conta, na segunda fase, com a participação de três professores de inglês da rede pública de ensino, egressos do Projeto EDUCONLE (segunda fase),<sup>23</sup> e seus alunos. Com o objetivo de apresentar um panorama mais amplo e representativo, optei por trabalhar com professores egressos de diferentes anos. Fiz essa opção por acreditar que a pesquisa em si poderia ser uma chance de promover novos deslocamentos na constituição identitária desses professores.

---

<sup>23</sup> Na primeira fase do estudo, participaram 162 professores egressos do EDUCONLE. Na segunda fase, a amostra foi reduzida para sete professores, mas apenas três deles finalizaram todas as fases do estudo.

### **2.2.1 Breve histórico do Projeto EDUCONLE**

O Projeto EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras) foi criado em 2002, na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, pelas professoras e coordenadoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello (DUTRA e MELLO, 2013), com o objetivo principal de oferecer educação continuada para professores de inglês do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino. O projeto era desenvolvido em dois anos, com carga horária de 300 horas/aula. Em 2008, foi reduzido para um ano, com carga horária de 180h/aula (90 horas-aula de língua e 90 de metodologia, palestras e pesquisas). A partir de 2008, o módulo linguístico passa a ser oferecido pelo Centro de Extensão (CENEX) da FALE, através da concessão de bolsas por dois semestres. Em 2011, o EDUCONLE passa a integrar um programa mais amplo, intitulado "Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras", que viria a englobar outros projetos além do EDUCONLE. Como o projeto mais antigo desse programa, o EDUCONLE sempre contou com a participação de alunos da graduação em Letras, chamados de TAs (*Teaching Assistants*), e de pós-graduação, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG (PosLin). Entre 2002 e 2007, havia dois tipos de encontro no projeto, com duração de dois anos: um encontro quinzenal, para discussão de metodologias, e outro semanal, para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Para esse desenvolvimento linguístico, as aulas de inglês eram ministradas por monitores da graduação, aos sábados. A parte de metodologia era ministrada pela equipe de professores coordenadores e colaboradores do projeto, às sextas-feiras. Para ministrarem as aulas de língua, os TAs contavam com sessões de orientação da equipe de professores formadores, prioritariamente, alunos da pós-graduação. Com base nas demandas dos professores participantes e das constantes avaliações da coordenação, o EDUCONLE foi incorporando mudanças ao longo desses onze anos (DUTRA e MELLO, 2013). Em 2012 e 2013, os encontros metodológicos ocorreram aos sábados, a cada quinze dias. Em 2014, esses encontros serão às sextas-feiras.

Conforme já sinalizado, em 2011, o Programa “Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras” passou a ser formado por três projetos: o “Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras” (EDUCONLE), o “UFMG vai à sala de aula de inglês” e o “ContinuAÇÃO Colaborativa”.<sup>24</sup> A partir de então, o EDUCONLE passou a aceitar, também, professores da rede privada de ensino. Em 2012, os professores passaram a ter à sua disposição atividades linguísticas *on line*, elaboradas pelos TAs, por intermédio da plataforma TelEduc. A certificação do curso passou a ser por participação parcial às palestras e oficinas e não com base na participação global, o que facilita para o professor que tiver dificuldade de acompanhar um curso com grande carga horária. Enfim, as mudanças foram acontecendo no intuito de incluir professores também de fora da região metropolitana de Belo Horizonte, criando, assim, condições favoráveis à participação de um maior contingente de pessoas.

### **2.3 A formação do *corpus***

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio dos seguintes instrumentos de formação do *corpus*: questionários, entrevistas, narrativas autobiográficas e observação acompanhada de filmagens de aulas.

No primeiro momento, 162 professores aceitaram participar da 1ª fase da pesquisa. Expliquei o tema a ser investigado e expliquei a esses participantes que seria um trabalho individual e coletivo, e que haveria várias etapas, com prazos previamente estabelecidos. Também expliquei que, para todas elas haveria roteiros de elaboração e explicação de cada etapa. Solicitei a leitura e assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa” (TCLE) e expliquei sua função. Enviei-lhes um questionário para ser respondido (ANEXO A) por *e-mail*. Dos 162 professores contatados, 25<sup>25</sup> retornaram os questionários.

---

<sup>24</sup> Daqui em diante, são utilizadas, também, informações sobre o EDUCONLE baseadas no *site* do projeto, <<http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>>, e no documento do Programa “Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras”.

<sup>25</sup> Os respondentes dos questionários foram: Ana, Alice, Mary, Julia, Lu, Clara, Bernadete, Helena, Elisa, Bilu, Ciça, Nina, Cibele, Alba, Keila, Laura, Naltiva, Guete, Cacau, João, Dedé, Talita, Charlotte, Esperança, Juliana. Utilizarei recortes discursivos de Ana, Alice, Mary, Julia,

Todos os participantes deste estudo são aqui identificados por nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, exceto uma professora, que preferiu usar o próprio nome. Posteriormente, a amostra foi reduzida, aleatoriamente, por meio de sorteio, para sete professoras. Essas etapas do estudo serão detalhadas no decorrer deste capítulo.

Num segundo momento, convidei as sete professoras participantes a elaborar uma narrativa sobre suas trajetórias pessoal e profissional; para a produção dessas narrativas, apresentei e discuti com elas um texto subsidiário (ANEXO D). Nessa modalidade, as histórias pessoais e profissionais dos envolvidos funcionaram como contextos de produção de significados para os fatos ocorridos no contexto profissional e na vida. Para Paul Ricoeur (1988), o uso de narrativas pode ser considerado uma categoria valiosa de mediação, cujas origens vêm da *Poética* de Aristóteles e das *Confissões* de Santo Agostinho. O autor utiliza essas duas referências para estabelecer relações entre a narrativa e o caráter temporal da experiência humana, para a qual o narrar seria uma operação mediadora da experiência viva e do discurso. Dessa forma, podemos considerar o uso de narrativas como mecanismo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si.

### **2.3.1 Delineando as três etapas do estudo**

Para um melhor detalhamento das etapas deste estudo, explico como este se dividiu no que considero um desenvolvimento em três etapas. Na primeira, após receber o retorno de 25 questionários respondidos, foi realizado um estudo-piloto que norteou essa primeira fase da pesquisa. Na segunda etapa, após a redução da amostra para sete participantes, solicitei às professoras que respondessem a uma entrevista semiestruturada, contendo questões sobre concepções de ensino/aprendizagem de línguas, seus alunos e a escola em que

---

Lu, Clara, Bernadete, Helena, Bilu, Nina, Cibele, Alba, Charlote, Juliana, Cacau, Ciça, Keila, Guete, João, Naltiva, Talita e Laura. Dentre esses 25 professores, apenas dois são do sexo masculino. Sendo assim, será utilizado o feminino para se referir aos participantes.

lecionavam, e elaborassem uma narrativa sobre suas trajetórias na profissão e no projeto de EC EDUCONLE. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Na terceira etapa, observei e filmei cinco aulas de três professoras de inglês, com as quais finalizei a produção do *corpus*. É importante destacar que, das sete participantes, selecionadas aleatoriamente para participar das segunda e terceira fases do estudo, uma professora se aposentou, outras duas estiveram em greve na ocasião da coleta e uma não se dispôs a continuar participando da pesquisa. Assim sendo, devido a essa questão contingencial, o procedimento da filmagem foi realizado em três escolas. As aulas observadas e filmadas foram transcritas para viabilizar a análise do material discursivo.

Esse desdobramento fortuito acabou sendo muito positivo, uma vez que, devido ao tamanho do *corpus*, não teria sido possível realizar o estudo da forma pretendida com um número tão grande de participantes. Nesse sentido, imperou o desejo de completude da pesquisadora, que acabou sendo barrada pelo que é de ordem contingencial. Vale lembrar que, conforme as abordagens teóricas que ancoram esta investigação, o contingente é constitutivo do sujeito e lhe escapa sempre, pois, tudo que é contingencial está no terreno do indeterminado, do incontrolável, do "indecidível", do acaso e da incerteza. Conforme afirmam Carmen Agustini e Ernesto Bertoldo (2011a, p. 132):

É com essa realidade desafiadora que lida o pesquisador que, longe de administrar certezas, lida com aquilo que, na construção de um *corpus*, se apresenta sempre como (im)possibilidade de um saber que abarca contingencialmente seus limites.

Tanto é assim que o objetivo da filmagem das aulas foi tentar investir em uma análise que, sob o ponto de vista da psicanálise lacaniana, leva em conta o corpo, não somente no sentido biológico, mas como uma matriz fundante do sujeito, onde se articulam Imaginário-Simbólico-Real. Consideramos, a partir de Lacan, que o sujeito se constitui a partir do olhar do outro, está submetido à relação fala-linguagem-corpo, e experimenta várias formas de satisfação nas situações vivenciadas (o que se explicita como gozo) (CUKIERT e PRISZKULNIK, 2002). E, as filmagens possibilitaram, também, uma visão mais global dos fatos ocorridos no espaço de sala de aula, facilitando, ainda, a análise do material

discursivo, justamente por ter sido gravado, tornando-se passível de ser reanalisado. Desse modo, seria possível afastar-me do *corpus* e revisitá-lo quando necessário. Ao final das filmagens, foram enviados os DVDs contendo as gravações das aulas a cada uma das professoras envolvidas, para sua apreciação pessoal. É válido ressaltar a relevância das filmagens<sup>26</sup> para esta investigação, por ser algo praticamente inédito nos estudos que se apoiam nas perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista.

---

<sup>26</sup> As filmagens foram gravadas em DVDs, que estão sob os cuidados da pesquisadora, conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Possíveis consultas a esse material estarão disponíveis após o consentimento dos participantes e aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa.

## **2.4 Uma breve descrição do perfil das participantes focais**

Esta seção apresenta a descrição do perfil das professoras participantes, sorteadas para as demais fases da investigação, a saber: Clara, Mary, Julia, Bernadete, Ana, Lu e Alice. O breve histórico do perfil das sete participantes, apresentado a seguir, foi elaborado com base em uma ficha inicial, preenchida com o questionário aplicado na primeira fase do estudo. No capítulo de análise, apresento gráficos contendo o perfil geral dos professores da amostra da primeira fase (25 participantes)<sup>27</sup>.

Vale ressaltar que, das sete professoras, Alice, Clara, Bernadete e Julia participam ou participaram do Projeto ConCol, que explicitarei mais adiante. Clara e Julia participaram inicialmente, e depois pararam, alegando que não foram liberadas, pelas respectivas escolas, às sextas-feiras (dia escolhido pelos professores para os encontros do ConCol).

---

<sup>27</sup> Em alguns momentos da análise na seção inicial há dizeres que são de professores do sexo masculino, mas utilizarei o feminino para me referir aos participantes, porque a maioria pertence a esse sexo.

**QUADRO 1 – PERFIL DAS PROFESSORAS**

<b>CLARA</b>	<b>MARY</b>	<b>JULIA</b>	<b>BERNADETE</b>	<b>ANA</b>	<b>LU</b>	<b>ALICE</b>
Possui licenciatura em Língua Inglesa; graduou-se em 2003, em uma universidade da rede privada mineira, e tem oito anos de experiência como professora de inglês. Clara é professora efetiva em duas escolas da rede pública municipal da região metropolitana de Belo Horizonte, com carga horária de quarenta horas semanais.	Possui licenciatura em Letras (Inglês/Português); graduou-se em 1989, em uma universidade da rede privada mineira, e tem vinte anos de experiência como professora de inglês. Mary é professora efetiva em duas escolas da rede pública municipal da região metropolitana de Belo Horizonte, com carga horária de trinta horas semanais. Mary faz curso de inglês no CENEX da UFMG (ano de 2012, conforme comunicação pessoal).	Possui licenciatura em Inglês/Português; graduou-se em 2003, em uma universidade federal mineira, e tem dez anos de experiência como professora de inglês. Julia é professora efetiva em duas escolas da rede pública municipal da região metropolitana de Belo Horizonte, com carga horária total de trinta horas semanais.	Possui licenciatura em Inglês/Português; graduou-se em 1982, em uma universidade pública mineira, e tem mais de vinte e cinco anos de experiência como professora de inglês. Já se aposentou do cargo no Estado, mas continua atuando como professora de inglês para pequenos grupos (adolescentes, 3ª idade) e em aulas particulares.	Possui licenciatura em Inglês/Português; graduou-se em 1990, em uma universidade pública mineira, e tem mais de vinte anos de experiência como professora de inglês. Ana é professora efetiva de uma escola da rede pública estadual de Belo Horizonte, com carga horária semanal de trinta e seis horas/aula.	Possui licenciatura em Língua Inglesa; graduou-se em 2007, em uma universidade da rede privada mineira, e tem cinco anos de experiência como professora de inglês. Lu é professora em três escolas (duas da rede pública estadual e uma da rede privada). É efetiva em uma das escolas da rede pública e designada na outra. As escolas estão localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte. A carga horária de trabalho total da professora é de vinte e quatro horas semanais.	Possui licenciatura em Letras (Inglês/Português); graduou-se em 1999, em uma universidade da rede privada mineira, e tem quatorze anos de experiência como professora de inglês. Mary é professora efetiva da rede pública estadual da região metropolitana de Belo Horizonte, com carga horária de trinta e seis horas/aula (dois cargos de dezoito horas/aula cada um, nos turnos da manhã e noite, sendo: manhã, ensino médio regular; e noite, EJA e ensino médio regular).

Fonte: Questionários e entrevistas.

## 2.5 Apresentando as escolas

As três escolas envolvidas neste estudo fazem parte da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana, são da rede municipal de ensino, oferecem o ensino fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos, e estão localizadas em bairros de periferia das cidades onde estão situadas. O livro didático utilizado nas três escolas é o *Keep in mind* (CHIN e ZAOROB, 2011), que foi concedido às escolas públicas no ano de 2011, pelo Programa Nacional do Livro Didático, PNLD. Saliente-se que, pela primeira vez na história do ensino de LE, no Brasil, o governo fornece livros de inglês aos alunos.

As filmagens das três escolas foram realizadas no ano de 2011. Estavam presentes, aproximadamente, 25 alunos em cada turma. Os pais e/ou responsáveis pelos alunos, bem como as professoras, leram e assinaram o TCLE.

O quadro a seguir apresenta um breve histórico de cada escola.

**QUADRO 2 – BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS**

<b>Escola 1 (Professora Clara)</b>	<b>Escola 2 (Professora Mary)</b>	<b>Escola 3 (Professora Julia)</b>
A Escola 1 (E1) está localizada em uma região de periferia e possui aproximadamente 1.100 alunos no total. As salas de aula são bem arejadas, contendo dois ou três ventiladores, aparelhos de televisão e DVD, e as carteiras são dispostas em fila dupla. A escola possui uma biblioteca. As aulas foram filmadas em uma turma de 6ª série/7º ano do ensino fundamental.	A Escola 2 (E2) localiza-se em uma região de periferia e atende a dois bairros, nos quais existem duas gangues rivais, sendo, portanto, uma região de alta criminalidade. A escola possui aproximadamente 1.000 alunos. A sala de aula de LI é bem arejada e espaçosa, possui quadro branco, armário e ventilador, equipamento de áudio e vídeo. As carteiras são organizadas em semicírculo. As aulas foram filmadas em uma turma de 8ª série/9º ano do ensino fundamental.	A Escola 3 (E3) também se localiza em uma região de periferia, e atende a aproximadamente 1.000 alunos. Devido à falta de espaço físico, uma turma de alunos do 1º ano do ensino fundamental funciona em uma sala de aula emprestada, numa creche da prefeitura da cidade. As aulas foram filmadas em uma turma de 7ª série/8º ano do ensino fundamental. A sala de aula é ampla e arejada e é equipada com cortinas, um armário, quadro branco, cartazes em inglês, e as carteiras são dispostas em fila indiana. A professora carrega consigo seu próprio aparelho de som e um <i>pen drive</i> para trabalhar as atividades de compreensão oral nas aulas.

Fonte: Notas de campo da pesquisadora.

Será apresentado, na sequência, o desenho do estudo-piloto que foi desenvolvido e seus desdobramentos.

## 2.6 O estudo-piloto: um encontro (in)esperado

Um estudo-piloto serve para orientar o planejamento de uma investigação, para avaliar sua viabilidade de forma a melhorá-la e a elevar a sua qualidade. É um pequeno experimento desenhado para testar a logística e reunir informações antes de um estudo de maior profundidade (TEIJLINGEN, 2001).

No caso desta pesquisa, o estudo-piloto forneceu informações vitais sobre os procedimentos a serem tomados e contribuiu para o bom andamento do estudo. O estudo-piloto constitui parte da primeira fase deste trabalho, e para o qual, conforme já citado, foi aplicado um questionário semiestruturado (ANEXO A) aos 162 professores de inglês, egressos do projeto de EC EDUCONLE, sendo que somente 25 o responderam. Essa parte do *corpus* foi compilada e os gestos de interpretação, feitos em análises preliminares, contribuíram muito para a continuidade e os caminhos tomados durante os demais encaminhamentos da pesquisa. Dada a viabilidade do desenho do estudo e a relevância do *corpus*, optamos por dar continuidade ao estudo utilizando as informações obtidas no piloto, uma vez que as mesmas nortearam os procedimentos a serem seguidos nas fases seguintes e possibilitaram a implementação do projeto de extensão (Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa, que será detalhado mais adiante). Retomo o percurso, então, desde o início do processo.

Durante o mês de abril de 2010, entrei em contato, via telefone, com 162 professores que participaram do projeto EDUCONLE, desde 2002 até 2009, perfazendo um total de oito turmas. Conforme se observa na Tabela 1, a seguir, lembro que, de 2002 a 2007, o projeto teve a duração de dois anos.

**TABELA 1 – NÚMERO DE PROFESSORES EGRESSOS**

<b>ANO DE ENTRADA</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES EGRESSOS</b>
<b>2002</b>		
<b>DURAÇÃO 02 ANOS</b>		
2002 – 1ª TURMA	2003	11
2003 – 2ª TURMA	2004	16
2004 – 3ª TURMA	2005	30
2005 – 4ª TURMA	2006	29
2006 – 5ª TURMA	2007	26
2007- 6ª TURMA	2008	19
<b>2008</b>		
<b>ENTRADA ANUAL – DURAÇÃO 01 ANO</b>		
2008 – 7ª TURMA	2008	18
2009 – 8ª TURMA	2009	13
<b>TOTAL</b>		<b>162</b>

Fonte: Tabela elaborada com base nos arquivos do EDUCONLE.

Nos arquivos disponibilizados pela coordenação do EDUCONLE, não existiam mais os contatos de dez professores. Sendo assim, foi feita a busca desses contatos utilizando-se a ferramenta da Telelista, na Internet. Os contatos foram encontrados. Dos 162 professores, 160 atenderam às ligações e se prontificaram a responder o questionário. Uma professora havia falecido no mês anterior. O questionário foi enviado, via correio eletrônico, aos 160 professores, e um foi encaminhado por correio convencional, pois um professor não fazia uso de correio eletrônico. A partir da data de envio do questionário, ficou estabelecido um prazo de 15 dias para que fossem respondidos e devolvidos. Conforme já disse, dentre todos os professores contatados, 25 responderam ao questionário; a esses foi enviado, pelos Correios, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), que foi devolvido devidamente assinado.

Durante os telefonemas realizados como primeiro contato com os professores egressos, fui atualizando seus dados, com o objetivo de enviar os arquivos atualizados para o EDUCONLE. Ao mesmo tempo, vários professores me perguntavam se não haveria a possibilidade de voltarem a participar de

outros cursos de EC na modalidade do EDUCONLE, e eu informava que havia um curso de pós-graduação *lato sensu*, conhecido como Curso de Especialização em Inglês (CEI), oferecido pela mesma instituição, para profissionais do ensino de LI. Além disso, durante as conversas por telefone, alguns professores aproveitaram para tirar dúvidas sobre questões relacionadas a certificados e a cursos oferecidos por essa mesma instituição. O que me chamou a atenção foi o fato de muitos sugerirem que houvesse uma “continuidade” do EDUCONLE ou que, anualmente, fosse feito, ao menos, um encontro para egressos. Nessa solicitação, reverberou uma significação: a de que se sentiam “esquecidos”. Comprometi-me a ser porta-voz dessa demanda dos professores aos coordenadores do EDUCONLE e relatei o fato à minha orientadora, professora Maralice de Souza Neves. Em decorrência desse gesto, hoje existe o Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol), criado para esse fim. Considero que assim se deu o “encontro (in)esperado”, que será detalhado a seguir.

### **2.6.1 O nascimento do Projeto ConCol: um encontro (in)esperado**

O objetivo principal de fazer pesquisas é poder trazer contribuições para o estado do conhecimento, sejam elas de natureza prática, teórica ou de ambas. No caso deste estudo, ainda no estudo-piloto, foi possível presenciar a criação de um projeto de extensão (a saber, o Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa – ConCol), que nasceu para atender à demanda dos professores de inglês que haviam terminado o EDUCONLE, desde a sua criação. Vale ressaltar que esse projeto não foi criado para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, mas em virtude dela, uma vez que, ao iniciar as investigações, me deparei com as demandas de continuidade por parte dos professores que passaram pelo EDUCONLE. Por isso, um encontro (in)esperado, movido pelos meus próprios desejos de reencontrar esses professores e prosseguir investindo na EC. Enfim, um encontro (in)esperado pela forma com que se configurou. Esse encontro pode ser considerado um acontecimento, no sentido foucaultiano, pois não foi previsto, nem controlado, e resultou em uma “acontecimentalização” (fenômeno que

acontece quando emerge a singularidade a partir da história efetiva) (CASTRO, 2009). E essa singularidade é a existência do ConCol, da forma como ele é e como cada sujeito que dele participa produz os acontecimentos para si e para o grupo.

Documentando, então, o ConCol<sup>28</sup> nasceu em 2011, sob a coordenação da professora Maralice de Souza Neves, com o objetivo principal de oferecer aos professores egressos do EDUCONLE continuidade à formação interrompida ao final de seus cursos. Contou, inicialmente, com a participação de mais ou menos vinte professores e terminou 2013 com dez professores assíduos. O objetivo inicial foi manter uma ação conjunta de colaboração entre grupos ou pares que compartilhassem objetivos semelhantes ou formassem redes de apoio mútuo. Em 2012, o ConCol esteve aberto também a professores que não eram egressos do EDUCONLE, normalmente convidados pelos outros integrantes. No entanto, ficou evidente que a participação em algum projeto de EC anterior seria necessária para que a proposta do ConCol funcionasse.<sup>29</sup> Desse modo, em 2013, todos os participantes frequentadores do ConCol foram egressos do EDUCONLE.

Desde o primeiro momento de sua criação, o ConCol contou com a colaboração de bolsistas da Fundação Fulbright (EUA), em convênio com a Capes, os *English Teaching Assistants* (ETAs),<sup>30</sup> que vieram para a Faculdade de Letras colaborar com as equipes de trabalho no que se refere aos aspectos interculturais, com ênfase na discussão da aceitação da diversidade. Esses bolsistas colaboraram oferecendo encontros semanais para trocas interculturais e aperfeiçoamento linguístico dos participantes do ConCol. Professores da FALE e alunos da graduação e da pós-graduação (PosLin) também atuam nesses encontros. Eles acontecem todas as sextas-feiras, alternando entre os encontros com os ETAs (para que os participantes possam enunciar na LI e experimentar questões

---

<sup>28</sup> As informações sobre o ConCol baseiam-se no documento do Projeto Continuação Colaborativa e em Neves (2013a).

<sup>29</sup> Não se objetiva, neste trabalho, explicitar e explorar os desdobramentos do Projeto ConCol. Mais informações poderão ser encontradas no texto "Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento", de Neves (2013).

<sup>30</sup> Mais detalhes em Neves (2013).

interculturais) e os encontros com o Projeto TABA Eletrônica<sup>31</sup> (para que possam dar sequência a diversos modos de letramento digital). Em duas sextas-feiras no mês, acontecem os encontros pedagógicos, para os trabalhos colaborativos nomeados "*pedagogical rounds*", que são organizados da seguinte maneira: um dos encontros funciona como uma "rodada de conversação", cuja inspiração é a conversação<sup>32</sup> socrática, da qual a psicanálise faz uso (FORBES, 1998) por ter a causa como âmago da comunidade analítica; o outro encontro pedagógico, intitulado "*Methodology round*", é o momento em que se discute metodologias de ensino de línguas, envolvendo discussões teóricas e práticas.

Como eixo metodológico do ConCol, também são realizadas palestras, oficinas e seminários bimestrais, em fluxo contínuo, a partir das demandas e das necessidades dos participantes. A partir desses encontros, nas modalidades presencial e semipresencial, são incentivadas as trocas e visitas dos participantes do projeto (coordenação, ETAs, colaboradores e os próprios colegas professores) às escolas nas quais os professores atuam. Os participantes se organizam em redes de colaboração *on line*, trocando ideias e atividades de maneira espontânea. Cabe destacar que a maioria dos participantes do ConCol faz parte do grupo desde sua criação, em 2011, e que os encontros estão progressivamente se transformando e se ampliando.

---

<sup>31</sup> Para mais informações sobre esse projeto, também desenvolvido na FALE/UFMG, sob a coordenação da professora Junia Braga, ver: <<http://www.tabaeletronica.org/quem-somos/>>.

<sup>32</sup> Segundo Santiago (2008, p. 125), "conversação é o nome que se dá ao dispositivo ou à metodologia sugerida por Jacques-Alain Miller para os encontros clínicos do Campo Freudiano (MILLER, 2003), em que, em detrimento de uma escuta passiva, se pretende a promoção de um debate, de uma reflexão e de uma discussão viva entre os participantes. A Conversação clínica é, pois, um modo de tratar dos insucessos que produzem perguntas e quando há perguntas, há um chamado à conversa, à troca com os outros. É em suma, uma ficção operativa a serviço da produção de um passo a mais, de algo novo no saber já estabelecido". Inspirando-se na proposta das autoras, adaptando-as ao propósito do ConCol e buscando subsídio na psicanálise através de leituras de textos e manejos feitos pelos condutores das rodadas, essa prática é tomada como uma forma de levar os participantes a tomarem a palavra para falar de seus impasses, tais como dificuldades com alunos desinteressados, sua própria formação linguística precária, etc. Conforme Neves (2013a), busca-se "alcançar o objetivo de trabalhar no ConCol as diversas formas como o Real da psicanálise, denominado por Lacan (1972-1973 [1985]) como ex-istente, fora de todo campo demarcável, se nos apresenta nas situações de impasse, de surpresa, de não saber o que fazer diante daquilo que parece não ter solução, mas insistimos procurando tomar uma posição de consequência, de não recuo frente ao Real" (manuscrito, p. 2).

Diante desse relato, mesmo sabendo que esta investigação não se deu totalmente no espaço do ConCol, é impossível negar a estreita relação entre essas duas experiências e com o EDUCONLE. Vale ressaltar, também, que os investimentos em projetos de EC que não estabelecem data para finalização são válidos e necessários, uma vez que os professores precisam de tempo para que haja a (des)construção da prática. E esse tempo para instaurar, para se apropriar e incorporar novos conhecimentos não é o tempo cronológico, é o tempo de cada sujeito, é o tempo em que cada um decide tomar uma causa e transformá-la em ação. Para isso, considera-se a metáfora do tempo lógico proposto por Lacan ([1966]1998), no qual, o “instante do olhar” aconteceria no EDUCONLE, ou em outro curso com o mesmo objetivo, e o “tempo para compreender” se passaria no ConCol, respeitando-se o momento singular de cada participante, sem nem mesmo saber quando e se chegará ao “momento de concluir”.

Na próxima seção, serão apresentados os fundamentos norteadores dos procedimentos de análise do *corpus* desta tese.

## **2.7 Procedimentos de análise do *corpus*: o lugar da interpretação**

Início aqui uma breve discussão acerca do lugar da interpretação e do papel do pesquisador analista, na perspectiva discursiva, com o intuito de justificar como serão norteados os gestos de interpretação pretendidos no estudo em questão.

Por fim, para analisar sob tal perspectiva, serão observadas, no discurso das enuncadoras, marcas do intradiscurso (linearidade do dizer) e interdiscurso (já-dito esquecido). Ao longo da formação do *corpus*, poderão surgir algumas possibilidades de interpretação e categorias como as ressonâncias discursivas (repetições de marcas linguísticas) discutidas por Serrani (2005). Nessas repetições constam: itens lexicais, construções parafrásticas, modos de enunciar (determinado, indeterminado; por negação, por afirmação) modalizadores, metáforas, denegação, contradição, regularidades e dispersão de

sentidos, lapsos e outras que se fizerem necessárias. Concluindo, considera-se o fato de o sujeito fazer parte do processo enunciativo, "a enunciação é sempre única e irrepetível, porque a cada vez que a língua é enunciada, tem-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares. Assim, cada análise da linguagem é única" (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 100). Nesse sentido, conforme alerta Neves (2002, p. 106), sobre o que significa empreender gestos de interpretação, é necessário lembrar que,

quando apreendemos essa pluralidade de sentidos em algum sentido que acreditamos se fixar num texto transparente, [...] vale lembrar que mesmo essa nossa interpretação é ilusoriamente autônoma (o que ensinamos são sempre representações), pois estamos sujeitos às condições que nos constituem e que, em outras formações ideológicas e discursivas, outras interpretações surgirão.

Finalizando esta seção, visa-se a uma escuta dos professores de LE a partir das visões discursiva, psicanalítica e desconstrutivista. Sendo assim, nesta modalidade de análise, apresentam-se pontos de regularidades e também de singularidades contidas no *corpus*. As regularidades se constituem daquilo que se repete parafrasticamente nos dizeres dos professores, que se referem ao discurso corrente; e pretende-se abordar algo da ordem de uma singularidade na forma como essas repetições acontecem e são significadas por e para cada uma das professoras.

O capítulo a seguir traz os gestos de interpretação do estudo. São considerados gestos porque são constituídos dos movimentos de sentidos que estão sempre por ser elaborados, portanto, são únicos, são da ordem do irrepetível.

## **CAPÍTULO III**

### **OS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: AQUILO QUE (RE)VELA**

*[...] apressemo-nos em compreender e tardemo-nos em julgar.*

Cristiane Fiaux Less, A angústia na  
escola: do suposto fracasso ao  
reconhecimento do desejo, *in:*  
*Psicanalistas e educadores.*

Nesta seção, os gestos de interpretação empreendidos nas três fases do estudo serão explicitados, a partir de quatro eixos temáticos que emergiram do *corpus*, são eles: representações dos professores sobre si, sobre a EC, sobre seus alunos e sobre a escola. Vale ressaltar que foi feita a opção pela análise das representações por se acreditar que elas permitem, conforme sinaliza Tavares (2013, p. 311), “perceber as reformulações em torno de um determinado objeto de discurso, ensejando uma certa condensação de sentidos que aponta para um imaginário a respeito desse objeto”. Desse modo, ao serem analisadas, as representações delinearão eixos temáticos. Essas representações são perceptíveis pela recorrência da produção de sentidos em torno de um eixo temático. E essa recorrência foi construída pelos elementos linguísticos (metáforas, equívocos, lapsos, etc.) a serem apresentados nos gestos de interpretação.

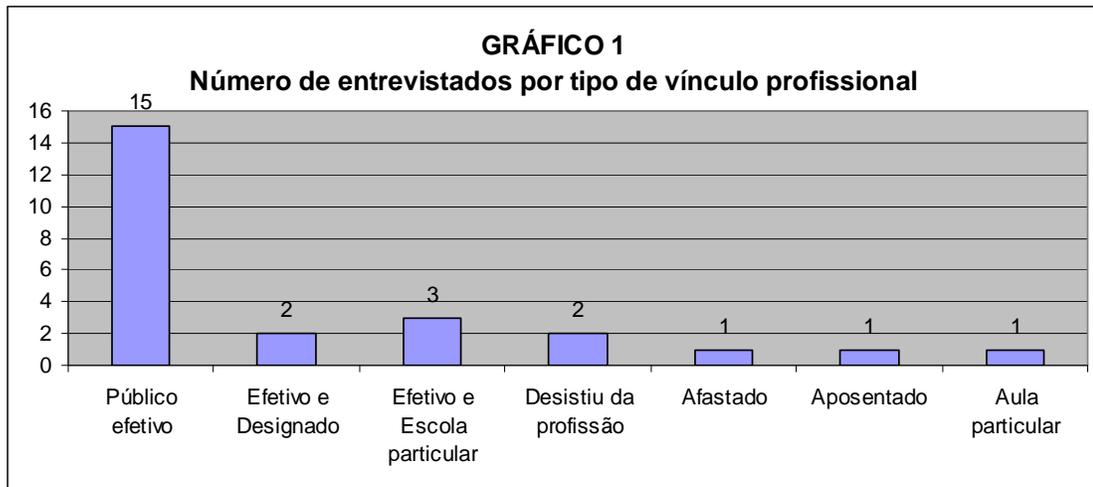
Chamo a atenção para o termo “eixos temáticos”, usado aqui para se afastar da ideia de “categorização”, uma vez que esta diz mais de uma tentativa de controle e padronização do *corpus*, o que não se deseja nesta tese.

### **3.1 Gestos de interpretação do estudo**

Serão apresentados os gestos de interpretação das três fases do estudo: primeiramente, um panorama geral, com o perfil dos professores participantes; em seguida, o quadro de representações dos mesmos.

Esta seção traz o perfil geral dos 25 professores participantes da primeira fase do estudo.

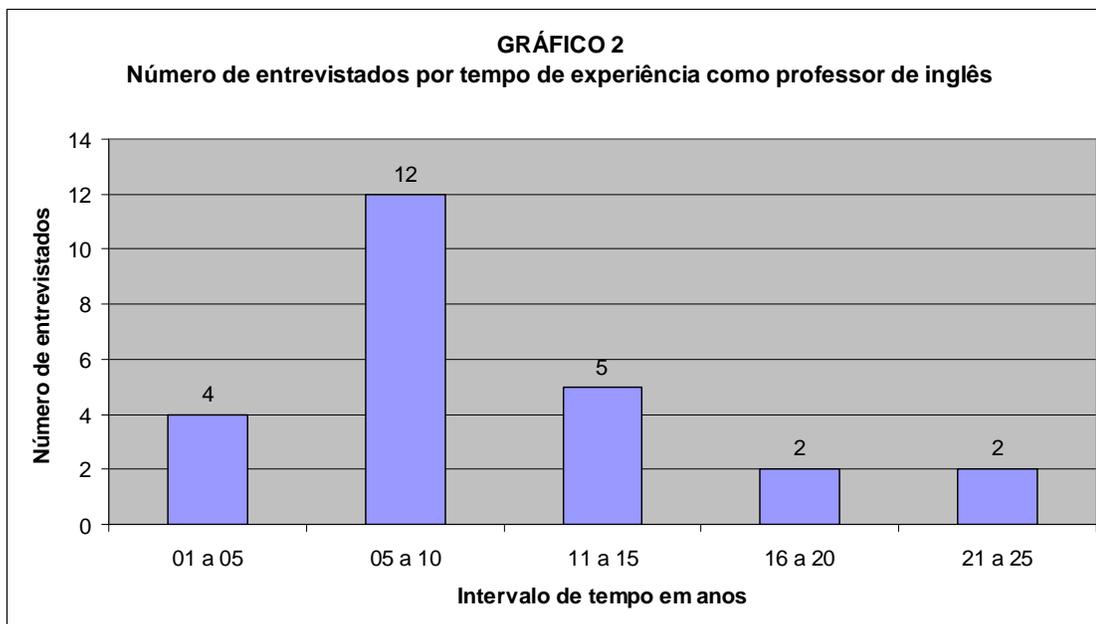
Os professores foram perguntados sobre o tipo de vínculo profissional que têm nas instituições onde atuam; o Gráfico 1, a seguir, ilustra a situação dos 25 professores que responderam ao questionário.



Fonte: Questionários.

Destaca-se, aqui, o panorama do *corpus*, porém, ressalta-se o fato de que dois professores dizem ter desistido da profissão por questões pessoais e financeiras, mas suas narrativas são reveladoras, pois seus dizeres apontam para indícios de angústia e confronto com a profissão de professor de LI.

O Gráfico 2, abaixo, ilustra o número de entrevistados por tempo de experiência como professor de inglês, agrupados de 5 em 5 anos. A maioria possui de 5 a 10 anos de experiência na área. A carga horária média de trabalho semanal dos 25 professores é de 28 horas/aula.



Fonte: Questionários.

A Tabela 2, a seguir, traz o número de professores que participaram do EDUCONLE nos diferentes anos, desde o seu início.

**TABELA 2 – PROFESSORES RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS  
(EGRESSOS DE DIFERENTES ANOS)**

Número de professores entrevistados	Ano de conclusão do EDUCONLE
1	2003
1	2005
5	2006
6	2007
7	2008
5	2009

Fonte: Tabela elaborada com base nos documentos do EDUCONLE.

As seções a seguir trazem os gestos de interpretação do material discursivo das três fases desta investigação, lembrando que tais gestos foram delineados a partir dos seguintes eixos temáticos que ressoaram no *corpus*: representações das professoras-enunciadoras sobre si, sobre a EC, sobre seus alunos, o espaço escolar e a LI; os rastros das metodologias de ensino na constituição identitária das professoras; a (des)construção das práticas pedagógicas em LI; os efeitos da LI no corpo das professoras e dos alunos; da responsabilidade à implicação no ensino e na aprendizagem. É importante destacar que esses eixos foram elaborados para melhor visualizar os gestos de interpretação; todavia, há momentos em que os eixos se misturam, dando um efeito de retorno dos gestos de interpretação e soando como uma repetição, mas uma repetição necessária.

Vale lembrar que o que aproxima as perspectivas teóricas norteadoras desta investigação (a saber, a perspectiva discursiva, a psicanalítica e a desconstrutivista, em atravessamento) é o modo de pensar a desestabilização de certezas, do pensamento binário, bem como o não controle do dizer, por parte do sujeito que enuncia.

### 3.2 O professor no espelho: as imagens e o dizer de si

*[...] a imagem no espelho é sempre uma imagem invertida e, portanto, deturpada do que pode ser a materialidade real do sujeito.*

Kátia Zanvettor, O choro da mídia: imagem do professor inovador,  
in: *Sem choro nem vela*: carta aos professores que ainda vão nascer.

*O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós.*

Clarice Lispector, *A maçã no escuro*.

Esta seção traz as representações dos docentes participantes da pesquisa sobre o professor de LI e sobre si. Ao tecer essas representações, os professores se filiam a discursos correntes, que dizem do professor de LI no contexto de escola pública brasileiro, em geral. Cabe lembrar, conforme a epígrafe acima, que “a imagem no espelho é uma imagem invertida e, portanto, deturpada do que pode ser a materialidade real do sujeito” (ZANVETTOR, 2012, p. 145). Assim sendo, essas imagens dos professores de LI são perpassadas pelo olhar do outro.

O recorte discursivo (RD01)<sup>33</sup>, retirado da resposta ao questionário, apresenta as seguintes representações do professor de LI:

#### QUADRO 3 – REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O PROFESSOR DE LI (RD01)<sup>34</sup>

O PROFESSOR DE LI É:
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Irritado</b> porque não consegue fazer muito pelos alunos (P 4 – Mary).</li><li>• Aquele que <b>enfrenta obstáculos</b> (sala super lotada, escola pública, etc.) (P 5 – Ciça).</li><li>• <b>Provedor</b> de conhecimento (P 6 – Laura).</li><li>• <b>Facilitador</b>, aquele que estimula (P 8 – Julia).</li><li>• <b>Maquinista</b> (P 9 – Bernadete).</li><li>• <b>Amplia</b> a visão do aluno (P 10 – Guete).</li><li>• Aquele que <b>enfrenta obstáculos</b> para ensinar (P 12 – Alba).</li><li>• <b>Preso ao tradicional</b>. Professores da <b>rede pública</b> são <b>resistentes à mudança</b> (P 17 –Naltiva).</li><li>• <b>Construtor</b>, facilitador (P 22 – Helena).</li></ul>

Fonte: Questionário aberto.

<sup>33</sup> Utilizo a noção de recorte a partir de Orlandi (1984, p. 14), que o define como uma unidade discursiva, que é formada de “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”.

<sup>34</sup> Utilizei, também, números para me referir aos professores respondentes do questionário, para facilitar a organização e manuseio desse *corpus*. Nos demais momentos da tese, cada professor será identificado pelo pseudônimo escolhido por eles.

No Recorte Discursivo 01, percebe-se que os professores se distanciam da posição de professores e ocupam a posição de críticos dos professores de LI, em geral e de si próprios, filiando-se a discursos advindos de vários lugares. São deflagrados dizeres das visões de ensino existentes nas teorias, tais como o behaviorismo (“maquinista” e “provedor” – P 9 e P6), o construtivismo e o interacionismo (“construtor, facilitador” – P8 e P22). Reverberam, também, nesses dizeres, discursos presentes em resultados de pesquisas em LA ao ensino de LI, que colocam o professor de escola pública como aquele que se encontra impossibilitado de efetuar qualquer tipo de deslocamento em seu fazer pedagógico, devido às condições do ensino público. Um exemplo disso é a justificativa de demandas exigidas para o ensino de leitura em LI instituído nos PCNs (BRASIL, 1998). O documento menciona as outras habilidades, mas a leitura é vista como mais propícia, devido ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos. Percebe-se que essa é uma forma de manifestação do discurso da ciência, que funciona como um produtor de verdades. Nessa perspectiva, vale retomar a observação de Tavares (2010, p. 56):

O sujeito, nessa lógica, não passa de um consumidor de teorias e de técnicas que se propõem como verdadeiras saídas mágicas, embora sempre temporárias, pois sempre haverá outra teoria, outra técnica melhor e mais proveitosa que tomará o lugar da anterior.

Esses discursos capturam o sujeito-professor, que os incorpora e os repete. A partir deles, o professor busca delinear seu fazer pedagógico enquanto também se constitui subjetivamente. Assim, o que impera no RD01 é o sujeito-professor sendo capturado por essas discursividades.

Dos 25 professores-enunciadores participantes da primeira fase do estudo, Ana, que é professora de LI na rede pública estadual há mais de vinte anos,<sup>35</sup> se considera “boa professora de inglês”, mas se representa como impedida pelos excessivos obstáculos, umas das representações que se destacam em RD01: seu dizer aponta para uma desistência de investimentos na profissão. Ana relata

---

<sup>35</sup> Lembrando que os participantes são identificados a partir de nomes fictícios, exceto uma professora que preferiu deixar o próprio nome. Vale retornar o QUADRO 1 – Perfil das professoras.

que o EDUCONLE foi sua última tentativa para permanecer professora. Ao final, ela se posicionou por deixar de investir na docência, alegando como principal causa a desvalorização profissional por parte do poder público.

**(RD02)**

***O EDUCONLE foi o último recurso que tentei para seguir  
minha vocação***

(Ana – Questionário)

A partir do deslizamento de sentidos do recorte 02, é possível depreender que a professora Ana parece abdicar do próprio desejo, queixando-se das inúmeras dificuldades, da desvalorização profissional, da falta de recursos didático-pedagógicos, da falta de infraestrutura da escola, da falta de interesse dos alunos pela LI (são exemplos que a professora cita ao longo da pesquisa). Vale ressaltar que a queixa é uma forma de não se responsabilizar pelo desejo. Chamar a profissão de “vocação” pode ser uma invocação, um chamamento muito forte que pode remeter ao desejo. Ao colocar o EDUCONLE como seu “último recurso” para continuar sendo professora de inglês, Ana revela que já tentou outros recursos (por exemplo, levar atividades diferentes, como música, tentar trabalhar com as quatro habilidades) para continuar sendo professora. Entretanto, diante dos obstáculos, Ana parece desistir de investir na profissão, apenas nomeando-a como vocação, todavia, sem incorporá-la. Desse modo, a professora parece não apresentar disposição para assumir a responsabilidade (JONAS [1979] 2006) de implementar deslocamentos em sua prática ou para dirigir o desejo para outra atividade, parando de lecionar. Essa discussão sobre a responsabilidade será tratada detalhadamente na seção 3.10.

De acordo com Forbes (2003), o desejo não se dá a ver, e querer o que se deseja implica um investimento intenso do sujeito com o objetivo de alcançar o que deseja. Conforme lembra Lacan (1998, p. 629), “o desejo é a metonímia da falta-a-ser”. Dito de outro modo, o que o sujeito deseja não é sempre o que os outros demandam dele; instaura-se essa relação paradoxal entre os termos *demanda* e *desejo*. Esse está no campo da metonímia, porque configura o deslizar constante de significantes. Já a demanda é um pedido articulado de uma forma

simbólica endereçada ao outro, o que leva a pensar sobre as seguintes perguntas: o que posso oferecer e o que posso receber do outro?

Conforme se observa no RD03, muitos professores fazem uso de metáforas para delinear as representações sobre si; e essas imagens são perpassadas pelo efeito da EC. É muito marcante nos dizeres dos participantes desta pesquisa o fato de eles enunciarem a partir da posição de egressos de um projeto de EC. Isso os constitui, não sendo possível dizer de si, sem mencionar a forma como a EC os atravessou ou atravessa. Essas metáforas, também presentes nos recortes 04 a 06, representam e discursivizam seus corpos, sinalizando um ser antes e um depois.

**(RD03)**

*Antes eu era insegura, **pisava em ovos, estava só, e sem bússola.** Hoje sou mais segura, sei do que falo e onde quero chegar*  
(Esperança – Questionário)

**(RD04)**

*Eu diria que o EDUCONLE foi para mim, como uma **semente que foi lançada em um terreno apropriado, mas que precisava de adubo** para produzir muitos frutos.*  
(Ana – Narrativa)

**(RD05)**

*[...] a gente começou **a trabalhar diferente** na sala de aula; deixando o LIVRO de lado, principalmente, né, porque **o livro pra mim era uma BENGALA**, se tirasse meu livro eu **CAÍA***  
*((RISOS))*  
(Ana – Entrevista)

**(RD06)**

*[...] Sabe, **como levar isso pra dentro de sala de aula se você não tinha um material disponível**/// se você não tinha com quem contar dentro da, da escola, então assim, eu me sentia **como se tivesse equilibrando, tentando me equilibrar numa corda bamba** [...]*  
(Ana – Entrevista)

A presença de metáforas, tais como “pisava em ovos”, “estava só, e sem bússola”, o livro como “bengala”, a “corda bamba”, “a equilibrista na corda bamba” (RD03 e 06), evidencia sentidos que remetem aos corpos das professoras, para além da esfera biológica, corpos que são afetados pela linguagem, constituídos pela história do sujeito, e pelo trabalho do significante. Considerando os três registros (real, simbólico e imaginário), Lacan relaciona o corpo ao imaginário (o corpo como uma imagem); ao simbólico (o corpo marcado pelos significantes); e ao real (o corpo como substância de gozo). Nesse sentido, conforme ressalta, “o corpo, a levá-lo a sério, é para começar aquilo que pode portar a marca adequada para situá-lo numa sequência de significantes” (LACAN, 2003, p. 407). Ainda para Lacan (2003, p. 563), o corpo ocupa o lugar da “substituição significante”, ou seja, um significante pelo outro, uma palavra por outra.

Pode-se perceber essas marcas nos corpos a partir dos vários dizeres que remetem ao corpo, às dificuldades/impasses encontrados pelas professoras diante da profissão. Com isso, tem-se as representações das professoras como sujeitos sempre em falta e em situação de risco – risco de se perder, de cair. No RD03, a professora oscila entre os extremos, da insegurança e solidão à segurança e direção. Esse discurso corrobora a dialética dos contrários e não abre espaço para os “indecidíveis” como o *phármakon* e a *différance*, em que se instaura a dualidade dos paradigmas (DERRIDA, [1972a] 2005).

Vale destacar que os recortes 04, 05, 06 são da professora Ana, e podem ser relacionados ao RD02. Desse modo, é possível fazer uma ligação desses recortes no que tange à forma como a professora se vê e se sente em relação à profissão. Os dizeres de Ana apontam para os efeitos de desestabilização que o EDUCONLE pode ter causado em sua prática (ficou mais independente do livro didático, “começou a trabalhar diferente”). Já o uso da adversativa “mas”, no RD04 (“mas que precisava de adubo”), e da expressão “tentando me equilibrar numa corda bamba”, podem ser relacionados ao processo de desestabilização vivenciado pela professora, ao se deparar com as discursividades do EDUCONLE, com a realidade da escola ou com seu próprio desejo: “O EDUCONLE foi o último recurso que tentei para seguir minha vocação”, recuperando o RD02.

O falar de si, a escuta do outro e as trocas de experiências no EDUCONLE possibilitaram às professoras a localização daquilo que as incomodava em relação aos problemas que elas diziam ter em relação ao ensino e ao aprendizado da LI. Por exemplo, a professora Lu (RD07), ao ser convidada a falar sobre sua trajetória profissional, diz que, desde que saiu da graduação e começou a lecionar, percebeu que algo a incomodava, então, procurou o EDUCONLE para localizar tais questões.

**(RD07)**

*[...] era **como se alguma coisa me incomodasse**. Em 2008 eu tinha acabado de sair da faculdade/ é e eu SENTI que **apesar de ter tido professores excelentes na área de língua inglesa na minha faculdade, é eu senti que alguma coisa NÃO tava dando certo**. É JUSTAMENTE porque eu hoje eu raciocino, eu penso da seguinte forma: a faculdade me trouxe muita teoria só que eu acho que eu era imatura demais pra SEGUIR, pra ENTENDER AQUELA TEORIA. Quando eu formei, eu me vi **apenas DANDO aulas**, eu [...] eu **comecei a ficar incomodada** porque eu via que é/ as minhas aulas não RENDIAM, **apesar da teoria ter sido muito bem fixada na minha cabeça**, a a a aula não não rendia, então é, eu percebi que o problema não era **só** os alunos, que o problema também, né. 50% dos alunos, 50% meu, mas a maior parte desses 50%, de desmotivação, de falta de interesse, aquela, todos aqueles problemas que a gente enfrenta dentro de sala, é **eu acho que muito desses 50% era eu que causava**. Talvez eu não sabia, **NÃO SABIA**, eu entendo hoje que eu não sabia preparar uma aula direito, né, eu não via que é, um barulho extra que tinha na escola incomodava a minha, a minha aula.*

(Lu – Entrevista)

Conforme o RD07, esse incômodo pode ser pensado sob a ótica do sintoma, na perspectiva psicanalítica. Há um deslizar de significantes, no qual, primeiramente, a professora Lu afirma que o que a incomodava não era a falta de teoria; depois, ela atribui o incômodo à falta de rendimento das aulas. E, a partir desse ponto, vai delineando sua explicação para os nomes desse incômodo: desmotivação, falta de interesse 50% dos alunos e 50% dela, até que, ao ter de falar disso, ela se diz responsável pela falta de preparo da aula. O uso da adversativa “apesar”, em “apesar da teoria ter sido muito bem fixada na minha cabeça”, indica que Lu não atribui seu incômodo à falta de teoria; ao contrário, ela fala não do excesso de teoria (da ideia de conteudismo, da teoria que era

“fixada” na cabeça), mas de outra coisa, que ela não sabia. Ao dizer que percebeu que “o problema não era **só** os alunos”, o uso de “só” indica que os alunos eram um dos problemas. Em seguida, temos uma contradição, como um sintoma no qual 50% dos problemas eram os alunos, mas, no final, a professora confessa que a causadora do problema dos alunos era ela mesma. Por fim, o uso do “talvez” expressa as dúvidas que a professora Lu tinha naquela época. A repetição de “não sabia” e “eu entendo hoje” pode indicar uma confissão e um autoperdão, e também marca o binarismo da velha prática em relação à nova prática.

Com referência ao conceito de “sintoma”, os gestos de interpretação do recorte 07 trazem à baila uma discussão pertinente sobre o que repete no discurso das professoras e dos alunos envolvidos neste estudo: o que repete são os sintomas. Nessa perspectiva, Pereira e seus colaboradores (2011, p. 120) afirmam que:

O sintoma não é um sinal de uma doença, como habitualmente se pensa a partir da ordem médica, mas um fenômeno subjetivo constituído pela realização deformada do desejo. Nesse sentido, ele é aquilo que mescla restrição e satisfação, interdição e gozo, pois, se há alguma realização de desejo, esta se dá de maneira enviesada. Logo, o sintoma é para o sujeito, ao mesmo tempo, aquilo que não anda bem, já que lhe causa sofrimento, mas também aquilo que lhe cabe bem, já que ele passa a gozar com seu sintoma.

O RD07 possibilitou a apreensão de efeitos de sentidos que apontam para os impasses e contradições da professora Lu como um modo de estruturar sua subjetividade. Nesse recorte, ressoa, também, a repetição do verbo “saber”, o deslizamento do significante “sabia” *versus* “não sabia”. Conforme lembra Foucault, o saber e o poder se apoiam e se reforçam mutuamente e funcionam juntos. Nesse sentido, “o saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 205). Sendo assim, ao dizer que incorporou o novo saber da EC, a professora Lu toma posição para falar a partir do espaço que esse novo saber passa a ocupar em seu discurso, o espaço da inovação na aula e nas metodologias de LI. Ainda a partir da visada foucaultiana sobre o saber, vale destacar que:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...], mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (FOUCAULT, [1969] 2009, p. 204-205).

Entendendo que o binarismo que se coloca, no dizer da professora, entre a velha e a nova prática, funciona para calar as contradições e as ambivalências, vemos a contradição, não como algo negativo, mas como constitutiva da subjetividade. A contradição não pode ser eliminada, pois “é a própria lei de existência do discurso”, conforme Foucault ([1969] 2009, p. 170). Para o autor, esta é inerente ao discurso.

O tom confessional do conteúdo, não somente dessa entrevista, mas também das demais, leva a inferir que o mecanismo de confissão é bastante marcado no dizer das professoras (ver, também dizer da professora Ana, mais adiante, no RD51). A noção de confissão adotada é aquela discutida por Foucault (1988) e Eckert-Hoff (2008, p. 115), com base em Foucault, nas quais “não se trata apenas de dizer o que e como algo foi feito, mas sim de, no inconfessável-confesso, desencavar o jogo que se esconde, por vezes, ao próprio sujeito; trata-se, ainda, de buscar rastros deixados pelo sujeito do inconsciente”. É possível observar os recortes discursivos a seguir; o primeiro, também de Lu, e o segundo, de Ana, trazem a confissão:

**(RD08)**

*Olha, eu confesso até com uma certa vergonha, que a minha prática antes do EDUCONLE era dramática ((abaixa a cabeça)). Eu era uma professora que **importava apenas com gramática**. Olha, eu vou falar a verdade, eu tive **dificuldade para mudar os meus métodos didáticos (...)***  
(Lu – Entrevista)

**(RD09)**

*Te confesso/ Eu me vejo hoje boa profissional, mas desanimada.  
Ah, eu acho que o que mais **desanima é a desvalorização  
profissional/ é o financeiro** que não adianta tem que passar pelo  
financeiro mesmo que a gente não sobrevive, entendeu, e não  
adianta ficar falando que tem que dar aula por amor e porque você  
gosta, porque você formou pra ISSO/ Pra mim isso já é uma frase  
BEM//, pra mim já não tá cabendo não.  
(Ana – Entrevista)*

Percebe-se, a partir do RD08, que a professora Lu faz sua confissão e tenta modalizar usando a expressão “com uma certa vergonha”, mas pela fisionomia e o gesto, ela demonstra que se sentiu envergonhada. Segundo Forbes (2012, p. 163), “a vergonha é o fundamento da responsabilidade, porque a vergonha é marcada pelo estranhamento de si mesmo”. Forbes afirma que existem dois tipos de vergonha: a ética e a moral. A vergonha ética é que faz o sujeito construir uma vida honrada, para além das necessidades básicas. Já a vergonha moral está relacionada ao assujeitamento do sujeito aos grandes significantes mestres. No caso de Lu, a vergonha é moral. Ela confessa que não corresponde a esses significantes (da ciência, no caso) como deveria. É a vergonha culpada. Ao revelar essa vergonha a professora Lu “honra esse estranhamento” e responsabiliza-se pela sua prática, buscando outras formas de EC. Ela não participa do ConCol, mas se inscreveu, assim que saiu do EDUCONLE, em um curso de especialização em inglês *latu sensu* (conforme ela própria diz no RD11, ela foi atrás de um “EDUCONLE da vida”). Segundo Forbes, “o sujeito sempre tem razão por se sentir culpado, ele só não sabe o porquê”. [...] A vergonha é um afeto primário da relação com o Outro. Já a culpa é um efeito no sujeito de um Outro que julga” (FORBES, 2012, p. 164). Segundo Miller (2002, citado por Forbes, 2012), “a vergonha é mais íntima do que a culpa”.

O RD08 sugere uma forma como Ana se desculpa para abrir mão de seu desejo, se é que a profissão é/era de fato “vocação”, conforme diz no questionário. Presa ao gozo da queixa e ao discurso corrente de que a razão por se sentir desanimada é a desvalorização profissional e financeira, sua confissão não passa pelo estranhamento moral de si. Ela parece confirmar que seu desejo

aponta para outra coisa. O dizer sinaliza que Ana parece não encontrar satisfação em ser professora, ou em dar sequência a sua formação como tal.

Com base na materialidade posta no RD10, abaixo, observa-se o atravessamento do discurso das metodologias de ensino de LE na constituição identitária profissional da professora Ana. A professora se vê confrontada pelo discurso do projeto de EC, que induz à utilização das habilidades integradas na aula de LI. Vale ressaltar que eu, na condição de pesquisadora e uma das formadoras do EDUCONLE durante longo período, sou também constituída por esse discurso e sou, como tal, tomada na relação imaginária com Ana e com os demais enunciadores.

**(RD10)**

*P: Umhum. Você trabalha mais com reading?*

*A: **Eu pref/ eu dou, eu dou prioridade ao reading/ ao reading e ao WRITING. O speaking e o listening nem tanto, porque eu já falei eu tenho uma dificuldade com listening, né, e/ eu não TENHO CORAGEM de ensinar uma coisa que eu não estou segura de ensinar/ então eu prefiro trabalhar uma coisa que eu tenho segurança, que eu vou ter certeza que meus alunos vão aprender, do que eu ficar mascarando uma situação de falar que eu trabalhei/ daquele jeito.***

(Ana – Entrevista)

Nesse recorte, por meio do mecanismo de “oscilação” (PAYER, 1995), o dizer de Ana aponta para o deslizamento de sentidos, que, ao se repetirem, “vão deslizando e se transformando” (INDURSKY, 2011, p. 88). Esse deslizamento e transformação do dizer ocorrem no RD10, no qual Ana oscila entre os verbos “preferir” (“eu prefiro”) e “dar” (“dou prioridade”). Tem-se a impressão de que o verbo preferir tem uma carga mais acentuada de investimento subjetivo da professora naquilo que ela prefere (o ensino de leitura, com o qual ela diz ter mais segurança), indicando uma opção pessoal, já a expressão “dar prioridade” parece suavizar a preferência pessoal e indicar que há mais itens nessa lista de prioridades, que Ana não ignora. Assim, é possível indagar se essas oscilações no dizer podem apontar para a dificuldade de Ana em ensinar as habilidades de maneira integrada, modo de ensino reiterado pelos formadores do EDUCONLE.

Ainda na ideia do deslizamento de sentidos, pode-se pensar que a oscilação do dizer aponta para a necessidade da professora em ensinar a leitura, deslizando da preferência para a prioridade e, depois, por meio do não-dito, para a necessidade (já que diz que não se sente segura para ensinar “o speaking e o listening”). Acrescente-se, ainda, que, ao enunciar “vou ter certeza que meus alunos vão aprender”, a professora evidencia a ilusão de que, já que não controla o que não sabe, pode controlar o que sabe em seu fazer pedagógico.

Os dizeres da maioria das professoras sinalizam um ideal de apreensão do todo bastante marcante em relação ao conhecimento da LI e de metodologias de ensino. Esse ideal vai ao encontro de uma representação de professor incompleto, que está sempre em falta em relação ao ensino e aprendizagem da LI. Conforme problematiza Hon (2009), ao tratar os deslocamentos identitários de professores em EC, os efeitos desses dizeres retratam a expectativa de mudança a ser conquistada no início do curso, imbricada à promessa de mudança quando chegam ao final do curso. Os recortes a seguir corroboram tal interpretação:

**(RD11)**

*[...]não, **não** acho ainda que eu **cheguei no ponto que EU quero**, né, eu não consigo, por exemplo, hoje, **AINDA, dar a aula TOTALMENTE em inglês**. E eu **SONHO com o dia que eu conseguir isso** numa sala. Porque eu já dei aula no cursinho de línguas, no cursinho é tranquilo acontecer a aula toda em inglês, mas hoje numa sala de ensino regular de 2º grau, 1º grau, **essas coisas, eu ainda não consegui**, então é/ eu posso dizer que hoje **eu ainda não sou a professora que eu quero ser**. Também em relação à conhecimento **eu sinto que eu preciso estudar sempre mais**, né. **Se eu achar outros Educonles da vida eu acho que eu participo de novo**.*

(Lu – Entrevista)

**(RD12)**

*Eu vejo assim tem, tem/// que **ainda///como é que fala**, que **ainda deixo muito a desejar ainda**, sabe eu acho que assim que eu poderia ser, **fazer mui:::to MAIS do que eu faço**, então tem dia que **eu::: que a gente fica assim “nossa eu podia ter feito diferente, eu podia ter feito melho:::r”**, porque::: às vezes uma atividade você fala assim **“nossa eu podia tá fazendo essa atividade”**, mas o tempo, a correria o desgaste que é pra pegar um rádio na escola, aí o rádio ta quebra:::do, aí cê vai descer pro vídeo*

*aí o vídeo ta quebra:::do. Então aí cê fala assim “num vô fazer isso então”. Então tem dia que eu falo assim “poxa mas eu não devia me entregar tão fácil”. É::: pesquisar mais, mas aí cê tá cansada, mas **aí eu acabo não fazendo**. Então eu acho que precisaria dedicar mais em alguns sentidos.*  
(Julia – Entrevista)

A análise dos RDs acima vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo desenvolvido por Hon (2009), no qual a autora conclui que a representação “renúncia do antigo” e “desejo pelo novo”, discurso da EC constitui as professoras. Entre as várias representações apreendidas no estudo de Hon, destaca-se a representação acerca da mudança, isto é, o discurso da (promessa de) mudança da EC. Os gestos de interpretação apontam para as promessas de mudança dos enunciadores em relação à EC. Segundo Hon (2009, p. 142),

podemos apreender o uso, repetidas vezes, de marcas espaço-temporais que corroboram para o sentido predominante de (constatação, busca, promessa por) mudança. Escolhas lexicais como “pós” (“pós EDUCONLE”), “ainda”, “antes”, “depois”, “a partir daí”, “a partir de agora”, “agora”, “já” marcam, no discurso das enunciatórias, a demarcação de fronteiras e, assim, o mapeamento da diferença atribuída a sua prática por razão de sua inserção no curso de EC (“tem o antes e o depois”).

Pensando no discurso da mudança sob a perspectiva desconstrutivista, percebe-se que os dizeres dos RDs 11 e 12 sinalizam a presença do “jogo do rastro” (DERRIDA, [1972b] 1991), da relação passado-presente-futuro instaurada pelo movimento de significação pela via da *différance*. É possível perceber essa marca forte por meio do uso do advérbio “ainda” e dos modos de dizer enfático, por meio dos verbos “querer”, “precisar”, “sonhar” e “conseguir”.

O imperativo de mudança presente no discurso das participantes pode estar corroborando as expectativas do projeto EDUCONLE, cujo desafio “é coadunar ações que, no futuro, efetivem mudanças expressivas” (JESUS, *et al.*, 2013, p. 218) nas práticas dos professores. Essa discursividade é bastante circulante nos contextos de EC, nos quais na ansiedade pela mudança dos professores, os formadores acabam se aproximando da lógica do discurso da universidade (LACAN, ([1969-1970] 1992), onde há a “objetivação do outro a

partir do saber" (PEREIRA, 2008, p.131), há um agente que é porta-voz do conhecimento acadêmico.

Por meio do advérbio de relatividade "ainda" deflagra-se nos dizeres das professoras Lu e Julia (RDs 11 e 12) a esperança de uma prática modificada ou o desejo de um outro modo de agir. Isso mostra como o sujeito-professor "se sufoca em si mesmo, por ser um sujeito em falta, ausente de si mesmo, em busca de consistência" (ECKERT-HOFF, 2004, p. 133).

Com base na materialidade posta no RD11, o advérbio "ainda" sinaliza uma vontade de conseguir dar a aula toda em LI. No RD12, o uso do advérbio "ainda" seguido do uso do discurso direto evidencia a heterogeneidade do dizer, que aponta uma confissão da professora sente por achar que não faz o melhor possível em sala de aula. Nota-se, também nesse recorte, que há uma oscilação do pronome pessoal "eu", seguido de uma longa pausa para a indeterminação com o uso de "a gente". Essa oscilação introduz uma citação de si mesma, marcada por uma entonação, marca oral que confere a função das aspas para relatar os comentários das reflexões da professora ("nossa eu podia ter feito diferente, eu podia ter feito melho:::r", "nossa eu podia tá fazendo essa atividade", "num vô fazer isso então", "poxa mas eu não devia me entregar tão fácil"). Esses encadeamentos de dizeres são indícios de uma tentativa de distanciamento do enunciador do que é enunciado, por julgá-lo impróprio, portanto, pertencendo a um discurso outro, marcantes da clivagem do sujeito. Nesse caso, os dizeres parecem ser julgados impróprios pela própria Julia utilizando um modo de confissão. Sobre o uso das aspas, Authier-Revuz (1998) afirma que:

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).

O que se apreende das imagens que as professoras fazem de si são os conflitos constantes, desejo de completude e angústia diante das escolhas a serem

feitas na sala de aula e na vida profissional. As confissões e contradições deflagradas nos recortes discursivos apresentados nesta seção podem ser vistos como diferentes formas de repetição dessa angústia, que se apresenta nesse deslizar de significantes. Segundo Lebrun (2008, p. 51), “são os significantes que são primeiro e que, sob certas condições, vão permitir a emergência de um sujeito”. Assim, essa angústia reverberada nos dizeres das professoras parece levá-las mais para o campo da ação do que da estagnação. O EDUCONLE parece surgir, para elas, como possibilidade de suspender as nomeações (os significantes aos quais as professoras de apegaram), levando-as a sair da posição onde foram colocadas e a buscar outros nomes. Dito de outra maneira, a angústia as leva a buscar possíveis saídas para administrar os conflitos que “regulam o seu desejo diante da expectativa do Outro” (SALGADO e NEVES, 2012, p. 122).

Finalizando esta seção, pode-se concluir que as professoras ao “se olharem” no espelho viram as imagens de um profissional que, diante das limitações linguísticas e/ou metodológicas, após o contato com a EC, passaram a se pautar em um “eu ideal” e, a partir daí, delinear suas formas de ações na sala de aula, estabelecendo novas relações com o ensino e a aprendizagem de LI e com a profissão.

### **3.3 Os rastros da EC na trajetória das professoras: representações da EC**

*Mexeu com a gente, foi mexer com quem tava quieta, adormecida [...]*

Professora Ana<sup>36</sup>

Vale salientar que este estudo adota a noção de “rastro” para falar daquilo que é de natureza inconsciente e que está em constante ameaça de ser apagado ou não ser mais reconhecido (DERRIDA, [1972b] 1991). Assim sendo, a noção de rastro é empreendida para falar do caráter paradoxal e fugidio da linguagem. Ao tecer a rede de representações sobre o projeto de EC EDUCONLE, os participantes relatam o impacto do projeto em suas vidas, tanto profissional

---

<sup>36</sup> Dizer da professora Ana, na entrevista sobre os efeitos da EC em sua trajetória.

quanto pessoal. Esses dizeres são pautados, muitas vezes, na polarização dos conceitos, ou seja, visões dicotômicas que constituem o imaginário dos professores (“eu era... não sou mais”). No entanto, alguns participantes se veem em um impasse, diante da demanda de mudar suas práticas, ou seja, sabem que algo não anda bem, mas não sabem como implementar mudanças. A responsabilidade por fazê-lo é depositada no curso de EC até que se percebe que não é bem assim, que o projeto de EC não é “perfeito”. O recorte a seguir corrobora essa problematização:

**(RD13)**

*Em 2007, surgiu a propaganda do Educonle na minha escola. E quando vi que se tratava de um curso oferecido pela UFMG, fiquei muito feliz. Consegui ingressar e **hoje eu posso dizer** que foi muito bom. Com toda a certeza, **me ajudou a rever muitas atitudes como professora**. E é claro, que a metodologia aliada à parte de prática da língua, foi de extrema importância. **Dizer que foi tudo perfeito, eu estaria faltando com a verdade**. Principalmente, **porque modificar totalmente uma metodologia** em relação à língua estrangeira praticada de forma tradicional e não comunicativa por anos a fio, e fazer com que nossos alunos amem estudar inglês **da noite para o dia não é uma tarefa fácil**.*

(Ana – Narrativa)

Na representação de Ana, a EC ocupa o lugar de questionadora de sua prática e detentora da verdade, ou verdades, sobre a maneira como se deve ensinar e aprender inglês. O uso do advérbio de modo “totalmente” revela que o efeito esperado seria o de mudar “totalmente” suas práticas e de forma rápida, “da noite para o dia”. Esse recorte revela que a professora Ana percebe a EC como um momento de apagamento da velha prática e instauração instantânea do novo, tido como o certo, pautando seu dizer no binarismo certo/errado (tradicional/comunicativo).

Ao criticar a forma de pensamento baseada nas oposições metafísicas e subordiná-las ao movimento da *différance*, Derrida ([1972c] 2001, p. 35) afirma que o sujeito se constitui a partir desse movimento, pois:

A subjetividade – como a objetividade – é um efeito da *différance*, um efeito inscrito em um sistema de *différance*. É por isso que o *a* da *différance* lembra também que o espaçamento é *temporização*, desvio, retardo, pelo qual a intuição, a percepção, a consumação, em uma palavra, a relação com o presente, a referência a uma realidade presente, a um ente, são sempre *diferidos*. Diferidos em razão do princípio mesmo de diferença que quer que um elemento não funcione e não signifique, não adquira ou forneça seu “sentido”, a não ser remetendo-o a um outro elemento, passado ou futuro, em uma economia de rastros.

A análise do RD13 remete, também, às problematizações de Mrech (2005) sobre a EC e as crenças do mercado de saber sobre a ideologia da aprendizagem contínua, que são pautadas em uma concepção de mudança como algo que ocorre de maneira rápida e constante, processo generalizável a todos os sujeitos. Considerando esse funcionamento interdiscursivo, Ana se vê nesse impasse entre mudar conforme a interdiscursividade que ela apreende da EC e os limites de seu próprio corpo como real que se apresenta e de seu desejo, talvez sendo colocado à prova.

Voltando o olhar para recortes de outras professoras, a partir da rede de representações tecidas pela maioria, é possível perceber o entrelaçamento das imagens da EC em relação ao lugar que os professores a colocam e em como se imaginavam em suas trajetórias.

**(RD14)**

*Melhorei muito em todos os sentidos, com ideias bem mais criativas e diversificadas. Antes **era tudo mecânico e repetitivo**.*  
(Bilu – Questionário)

**(RD15)**

*[...] estava **muito incomodada**. Minhas habilidades já não atendiam as cobranças da escola e dos alunos.*  
(Cibele – Questionário)

**(RD16)**

*Sentia-me **desamparada**, só e sem “bússola”.*  
(Bernadete – Questionário)

**(RD17)**

*[...] Achava que ensinar inglês, principalmente em escolas públicas, onde os recursos são baixos ou nulos, era ensinar **gramática**, com o famoso "cuspe e giz".*

(Lu – Questionário)

**(RD18)**

*[...] Antes estava um pouco. [...] achava que **não era possível dar aula falando em inglês** com meus alunos [...].*

(Julia – Questionário)

**(RD19)**

*Me sentia um **ZERO** à esquerda.*

(Helena – Questionário)

**(RD20)**

*Eu precisava de maior **domínio** do conteúdo [...]*

(Cibele – Questionário)

Depreende-se, a partir do conjunto de recortes acima (14-20), as imagens do professor de inglês, que antes da participação na EC, precisava de ajuda, que se encontrava desprovido de soluções para os mais diversos desafios da profissão. As representações mais recorrentes são reveladas a partir de repetições de itens lexicais usados pelos professores para se referir a si, tais como: "desamparada", "mecânico", "repetitivo", "inseguro", "só focava a gramática", "incomodada", "desmotivada", "sem bússola".

Como já visto em vários recortes da seção 3.2, nos recortes acima (RD14-20), as professoras constroem seus dizeres remetendo a um antes e um depois, assim, o fio condutor de seus discursos se apoia em um "movimento de irreversibilidade" (DERRIDA, [1972a] 2005), como se fosse impossível regressar ao antes, o estado inicial. Nesse caso, vale ressaltar que não é possível apagar a estrutura de ambiguidade e reversibilidade contida no *phármakon*; dito de outro modo, é impossível apagar a dualidade dos paradigmas. Assim, a prática das professoras pode ser comparada ao *phármakon*, que comporta a dialética do mesmo e do outro, do dentro e do fora, do remédio e do veneno, da velha prática e da nova prática (no caso das professoras). Lembrando que a ambiguidade funciona como

“um lugar de inscrição e de manifestação da subjetividade e, ao mesmo tempo, um lugar de expressão privilegiada do equívoco” (PRIEUR, 2011, p.20).

Os rastros da EC nas trajetórias das professoras se apresentam a partir de vários traços entrelaçados e relacionados aos deslocamentos evidenciados pelas professoras como mais marcantes. O traço mais marcante propiciado pela EC nos dizeres abaixo é com relação ao desenvolvimento da competência linguístico comunicativa de LI das professoras e seu impacto em sua (des)construção identitária. Os recortes<sup>37</sup> a seguir exemplificam tal consideração:

**(RD21)**

*[...] Aí foi que eu me matriculei no EDUCONLE, aí **as coisas começaram a mudar na minha cabeça. Eu falei : “eu acho que eu vou dar conta de ensinar pra esses meninos ALÉM de gramática, dá pra falar”,** porque eu comecei a deslanchar no curso também então, aí que eu comecei a **“não, eu só não trabalhava fala porque eu não dava conta de falar”**. Não que não era possível, entendeu? **Procurei o EDUCONLE porque eu queria melhorar o meu inglês pra poder trabalhar na sala de aula. Mas sempre eu já tinha aquilo pronto que na escola pública eu não ia trabalhar com fala. Aquele lá não era o lugar pra isso. Ai o EDUCONLE, de certa forma, tirou um pouco disso, eu poderia trabalhar SIM a fala, não precisa ser por exemplo, curso de inglês, que nunca vai ser. Curso de inglês é curso de inglês, com a/ Menos alunos em sala, uma estrutura toda bacana, e a escola pública é escola pública com suas ENE dificuldades, mas que eu não poderia abrir mão de trabalhar a fa::la, que . Apesar de que eu acredito na leitura assim/ SABE, ela me AJUDA a eu até falar, porque é onde você aprende expressões um tanto de coisa . E/// E o EDUCONLE veio trazer essa/// esse diferencial pro meu trabalho, hoje eu falo muito mais, porque eu passei... eu me envolvi mais no EDUCONLE. Porque eu fui posta a prova nesse ponto também . Muitas vezes eu... Eu falei: “meu Deus, eu vou embora daqui. ((Risos)) Vou ficar aqui não! Dou conta não!”***

(Alice – Entrevista)

**(RD22)**

---

<sup>37</sup> As transcrições das aulas são literais, não foram feitas correções/alterações quanto ao uso das línguas portuguesa ou inglesa.

**Estudar no EDUCONLE fez a diferença na minha vida, pois aprendi muito sobre a língua, e como trabalhar o inglês na sala de aula. A partir daí, as minhas aulas começaram a ACONTECER de outra forma. Antes, eu nem falava em Inglês com os meus alunos. Depois do EDUCONLE, as minhas aulas tornaram-se mais dinâmicas, mais cheias de vida. Hoje eu me preocupo em trabalhar as quatro habilidades da língua em sala de aula. Eu me preocupo com aprendizagem deles. Hoje sou uma professora muito diferente daquela que se formou em 1989. Não tenho medo de falar Inglês na sala de aula. E devo tudo isso às aulas do Projeto, às professoras e aos estagiários.**  
(Mary – Narrativa).

**(RD23)**

[...]

M: **What a kind of, é... what a kind of product we can meet in the bakery? We can buy in the, in the bakery? /Pay attention. What, é... do.... What do you can buy/ é//, in the bakery. When I go to the bakery, é, I go there, and o que que eu posso comprar, é/ na bakery?**

[incompreensível]

A9: Milk

M: Milk....

M: então, milk, coffee? Coffee in the bakery?

A10: coffee, yes

A11: coffee

M: bread

[conversas]

M: ok. So, the market?

A11: é, podemos comprar/

M: what can you buy? É// **what could you buy in the supermarket what can you buy in the supermarket?**

A11: rice?

A12: what can you buy?

M: é

A11: Rice.

A12: sei lá professora, é///

M: supermarket. Rice.

[conversas]

A13: juice

M: Juice. Bakery, supermarket. [escrevendo as 3 categorias no quadro] And bank?

A14: roubar

M: NO! [Risos]

A11: dollar

*M: bank people.*

*[Conversas]*

*M: What can you find in the bank?*

*A15: money*

*M: money.*

*[vários falam]*

*M: only Money?*

*Vários: Yes!*

*M: pay some bills. To pay some bills, for example, this is a pay, é, like, é... bill. Conta, por exemplo, pagar contas. Não é isso?*

*A16: yes*

*A17: fazer saques*

*A11: pegar cheque*

*[incompreensível]*

*M: school. School.*

*A11: estudo, exercício [...]*

*[conversas]*

*J: what can you see in the school? [...]*

*(Mary – Aula 4)*

No bloco de recortes acima (21, 22 e 23), é possível notar uma “tensão temporal” (LACAN, [1966] 1998) instaurada nos dizeres das professoras. Conforme afirma Lacan ([1966] 1998, p. 208), a respeito da modulação sobre o tempo, cada sujeito tem seu tempo lógico próprio e esse tempo se divide em três momentos: “o instante do olhar”, “o tempo para compreender” e o “momento de concluir”. Esses três momentos não se constituem de maneira linear. Primeiro o sujeito tem uma dada situação a resolver, na qual ele observa e analisa, em seguida elabora hipóteses no momento de compreender. E, por meio de uma “tensão temporal”, o sujeito chega ao momento de concluir. Essa tensão é causada pelo tempo do próprio sujeito no movimento lógico de passagem da compreensão para a conclusão. Vale lembrar que esse momento de concluir pode desencadear novas dúvidas e o sujeito retornar ao instante de olhar. É um movimento constante, mas nunca da mesma maneira. Percebe-se que elas olham para a própria prática e elaboram asserções sobre si, chegando a algum tipo de compreensão sobre alguns aspectos. Depois do instante do olhar, uma pausa desestrutura o discurso sobre a própria prática e, provavelmente, se inicia o momento de compreender. No RD21, ao enunciar: “eu acho que eu vou dar conta

de ensinar pra esses meninos ALÉM de gramática, dá pra falar” e “não, eu só não trabalhava fala porque eu não dava conta de falar”, Alice, a partir da participação na EC, parou para olhar para a própria prática e localizar o que era um entrave às suas ações na sala de aula. As questões localizadas e nomeadas são: o uso excessivo de gramática, a falta de atividades que trabalhassem a habilidade oral e a constatação de que não trabalhava tal habilidade porque “não dava conta de falar” (“não, eu só não trabalhava fala porque eu não dava conta de falar” – RD21). Assim, por meio de elaborações de hipótese, Alice passa pelos tempos de olhar e compreender algumas questões, chegando a algumas conclusões e iniciando um novo olhar sobre essa prática a cada instante. A questão do tempo lógico do sujeito será retomada mais adiante para discutir e problematizar a EC.

Ainda sobre o RD21, é importante considerar os modos de dizer da enunciadora Alice por meio do discurso direto (Eu falei: “eu acho que eu vou dar conta de ensinar pra esses meninos ALÉM de gramática, dá pra falar”; “não, eu só não trabalhava fala porque eu não dava conta de falar”; Eu falei: “meu Deus, eu vou embora daqui ((risos)) Vou ficar aqui não! Dou conta não!”). É possível depreender, conforme afirma Authier-Revuz (1998, p. 149) que todo discurso direto se apresenta como uma “ficção de apagamento”, que apesar de dar a ideia de objetividade por meio do “eu cito”, é, ao mesmo tempo, estruturada pela heterogeneidade. Entretanto, não se trata de avaliar se o que a professora diz aconteceu da forma como ela relata, o que importa é o significado disso para sua trajetória, dito de outra maneira, o que importa é o que ela recorta como relevante e relata em seu discurso. Não se trata de desvelar a verdade, aqui vale a verdade do sujeito. Esse modo de (se)dizer parece apontar para uma ênfase que a enunciadora confere à sua narrativa e para as possíveis formas de (des)construção de sua identidade, considerando a EC como um acontecimento em sua trajetória. Lembrando que, não é possível localizar a (des)construção da indentidade, é sempre um processo de (des)construção.

Entre outros pontos significativos nos recortes acima, o RD22, também, indicia o rastro da EC marcado pela questão da necessidade de desenvolvimento da competência linguística percebida pela professora Mary. A diferença que a professora diz que a EC fez em sua trajetória está ligada ao aprendizado da LI. O

uso do verbo “acontecer”, acompanhado da entonação da professora, que, para dizer das aulas, é bastante acentuada, pois parece remeter à instauração de uma nova discursividade, de um deslocamento subjetivo para a professora, implicando em outras tomadas de posição na sala de aula.

Nesse sentido, o RD23 corrobora tal interpretação, na qual Mary investe na aula da LI, o uso de paráfrases para que os alunos compreendam, mesmo tendo, às vezes, que lançar mão da tradução para o português (“What a kind of, é... what a kind of product we can meet in the bakery? What do you can buy/ é//, in the bakery. When I go to the bakery, é, I go there, and o que que eu posso comprar, é/ na bakery?” “[...]what could you buy in the supermarket what can you buy in the supermarket?). Nesse mesmo recorte, ao enunciar “[...] pay some bills. To pay some bills, for example, this is a pay, é, like, é... bill. Conta, por exemplo, pagar contas. Não é isso?”, a professora evidencia o seu processo de deslocamento (o ir e vir), a *différance* (a instauração do mesmo e do diferente), a velha prática se misturando à nova. Assim, Mary parece estar no tempo de ver e compreender sua prática, o que não implica em por em prática (concluir) só porque localizou e compreendeu. Aqui, o que entra em jogo é da ordem da singularidade de cada sujeito, do tempo lógico de cada um.

Nessa perspectiva, outro apontamento relevante evidenciado pela rede de representações das professoras é a questão da EC funcionar como geradora de inquietações. No recorte discursivo a seguir, por exemplo, a representação do imperativo de mudança é uma demanda do EDUCONLE, demanda que vem de fora, que não foi incorporada pela professora, e que é interpretada por ela como necessariamente imediata.

**(RD24)**

*Esse **incômodo**, teve esse **incômodo** da mudança me marcou. Da gente **ter que mudar**, apesar de eu querer mudar, né, é::: eu **não via assim uma maneira mais imediata de mudar**///*

(Ana – Entrevista)

Esse impasse, essas inquietações, são inerentes ao processo da formação continuada; e o falar de si, de sua prática, do que vai e do que não vai

bem na sala de aula pode ajudar o professor a localizar o que se apresenta como incômodo. Por outro lado, o imperativo de mudança da EC pode levar o professor a se filiar a uma demanda que não parte dele, mas vem do outro. Esse outro pode ser o formador, outros professores, o próprio discurso da EC, etc.

Para Ana, os deslocamentos subjetivos em sua prática devem acontecer baseados em uma relação de causa e efeito e conseguir “mudar” nesse tempo que a enunciativa imagina que a EC estabelece para ela parece gerar angústia na professora.

Considerando o dizer de Ana, pode-se dizer que ela se encontra no “instante de olhar” para os efeitos da EC em sua prática. Esse é um momento que pode angustiar. A angústia pode aparecer sob o efeito de uma demanda e então revelar a falta (LACAN, [1962-1963] 2005). O dizer de Ana (“não via assim uma maneira mais imediata de mudar”) revela a forma como se configura o instante de olhar, enquanto essa modulação temporal não mudar para as próximas etapas (compreender e concluir), pode ser que deslocamentos subjetivos não ocorram de fato para a professora. Por isso é importante considerar a incidência dessas modulações do tempo e suas idiossincrasias em projetos de EC. Os deslocamentos não acontecem em um tempo cronológico e não se dão da mesma maneira para sujeitos distintos. Em um grupo de professores, uns podem estar em tempos distintos, onde uns estão no instante de olhar, outros estão no tempo de compreender e outros já estão concluindo algo.

Ainda no RD24, a modalidade deontica, ligada ao eixo da conduta, indica a maneira como o enunciativo se expressa em relação às normas. Esta, para a professora, vem do projeto de EC e assim, essa modalização indica que aquilo que a obriga, que lhe demanda, coloca-a em confronto com o seu próprio desejo, que não sabido, a paralisa. Isso demarca o movimento de resistência em relação às demandas da EC, pois seu desejo pode ser outro que a de ser como os formadores desejam.

No recorte a seguir, a educação continuada surge como algo que angustiava a professora, no sentido de questionar suas impossibilidades diante das ações a serem tomadas em sala de aula. A professora sabe que é importante a criatividade, mas não consegue agir do modo como é convocada. Esse incômodo da

professora pode ser percebido por meio de elementos como “corda bamba”, que evoca o medo, a tensão, marcados pela (im)possibilidade de mudar. Algo que a própria professora localiza como negativo em sua prática.

**(RD25)**

*Eu me sentia como se tivesse equilibrando, **tentando me equilibrar numa corda bamba / né, e aí a gente acaba que fica limitado também, né, e essa criatividade assim pra tentar aí não tem material igual muitas vezes foi sugerido no EDUCONLE que “ah, pega é// material tipo pega revista, jornal, alguma coisa, monta um/” assim, é muito fácil né, eu achava fácil falar, mas na hora de realizar ficou assim, meio, meio difícil.***

(Ana – Entrevista)

Esse momento de hesitação, de incômodo, de angústia porque algo não vai bem, faz parte, não só do discurso de Ana, mas também do discurso da maioria dos professores nos projetos de educação continuada, uma vez que os contextos de formação continuada de professores são cenários que contemplam queixas e demandas de acolhimento por parte dos professores.

Nos contextos de EC faz parte também os discursos da “impotência” e da “impossibilidade”, muito presentes no discurso pedagógico. A impossibilidade é um conceito que Freud (1925) considera em relação ao ensinar, ao governar e ao “curar” (psicanalisar). Nessa perspectiva, a impossibilidade não significa impotência. Esta sim é indesejável, pois leva o sujeito à estagnação. O dizer do RD25 sinaliza uma adesão ao discurso da impotência, se afastando, assim, do discurso da impossibilidade. Esta mobiliza o sujeito a continuar tentando, mesmo que ele não saiba o que mudar em sua prática. O conceito de impossibilidade é aquele que a psicanálise sugere e que penso ser importante que professores e de projetos de EC devam buscar. Vale lembrar que, tanto o discurso da impotência quanto o da impossibilidade estão presentes nos contextos de EC. Nesses contextos, os professores se veem questionados sobre suas práticas e, muitas vezes, enfrentam conflitos e resistências que paralisam ou mobilizam. Mesmo que o formador de professores não queira, já por ocupar aquele lugar ele não consegue deixar de dar orientações prescritivas. Conforme a pesquisa de mestrado de Sól

(2004), as orientações mais frequentes são as prescritivas, ou seja, aquelas que dizem o que deve ser feito para que a aprendizagem dê certo na sala de aula, em lugar das orientações colaborativas na qual o professor é o sujeito de suas próprias escolhas, é ele quem determina sobre o que quer refletir ou problematizar. Anos mais tarde, Andrea Cristina Ulisses de Jesus e outros (2013) constatam, também, que as orientações mais colaborativas apontam para resultados mais eficientes na EC.

Dos 162 professores contatados via telefone, mais da metade reclamou de não ter uma continuação do Projeto EDUCONLE. Isso foi percebido não apenas durante as ligações telefônicas, mas também, no *corpus* do questionário, onde todos os vinte e cinco professores lamentaram não poderem participar do EDUCONLE novamente. Vários professores perguntaram se não havia nenhum outro curso de EC voltado para eles na UFMG. Nos recortes a seguir, as professoras dizem:

**(RD26)**

*[...] deviam **promover** uma **continuidade** do projeto para quem se interessasse.*

(Alba – Questionário)

**(RD27)**

*Apenas **lamento** que **não possamos continuar a frequentar as aulas**, e com isso, perder um pouco de tudo que aprendemos.*

**Sugestão: Continuar as aulas para os alunos que queiram frequentar, mesmo que seja cobrada uma mensalidade.**

(Mary – Questionário)

Mediante a materialidade posta, a professora Alba (RD26) evoca um passado que ela julga melhor do que o presente. Vale destacar que nem todos os professores que solicitaram a continuação da EC estão neste momento inseridos no Projeto ConCol, criado para atender a essa mesma demanda. Embora fuja ao escopo desta tese analisar tais motivos, vale a pergunta lacaniana "*Che vuoi?*", uma vez que voltar ao curso põe em jogo o desejo do Outro e incita ao enigma: "o que o Outro quer de mim?". O desejo do Outro é sinal, o sujeito é avisado de alguma coisa que o questiona na raiz, na causa de seu desejo (MACEDO, 2008). E

este pode não ter nada a ver com o que esses professores dizem querer. Muitos professores que solicitaram a continuação da EC, ao serem efetivamente convocados, relatam que suas escolas não os liberam para participação em cursos durante a semana ou que para se afastarem das escolas na sexta têm que contar com o apoio de colegas. Os entraves dificultam ou mesmo impedem as suas saídas.

Enfim, vários iniciaram o ConCol e pararam por alegações diversas. O que é importante destacar é que, conforme a perspectiva que ancora este estudo, é o próprio sujeito que elabora o trabalho de significação. Não há como saber qual o lugar do significante EC na vida de cada professor, já que o significante é “aquilo que convoca o sujeito, exige o trabalho do sujeito em sua significação” (ELIA, 2010, p. 42). O significante EC pode ser representado de diferentes maneiras dependendo do professor. Um exemplo dessa característica caleidoscópica do significante EC é o RD27, no qual a professora Mary confere à EC o lugar de se aprender/aprimorar a LI (“lamento que não possamos continuar a frequentar as aulas”). Mary sugere até que pudesse pagar pelas aulas, pela parte desenvolvimento da competência linguística.

Além disso, destaca-se a representação messiânica dos projetos de EC, na qual estes têm as soluções para todos os problemas. Em suma, porque passaram por esses projetos, os professores se pautam em um “eu era”, “não sou mais”, como se fosse possível apagar todas as marcas daquilo que os constitui. Conforme afirma Derrida ([1972c] 2001) sobre as oposições metafísicas, não existe um modo de pensar o processo de significação sem admitir as diferenças. Assim, a desconstrução é proposta pelo autor como uma “estratégia” para evitar a neutralização das oposições binárias. Segundo o filósofo, “desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia [...]”, assim, é preciso pensar “para além das oposições, bem como das contestações feitas sob a forma simples do “nem isto/nem aquilo”” (p. 48).

Com base no recorte discursivo a seguir, é possível jogar luz sobre a questão da completude e responsabilidade na área educacional, tal como materializam as formulações a seguir:

**(RD28)**

***Eu diria*** que a Secretaria de Educação de Minas Gerais, ***deveria ficar*** a par de cursos e projetos que beneficiam o professor no sentido de melhorar o processo de aprendizagem e ensino dos nossos alunos. Os documentos formais que visam a mudança no conteúdo de cada disciplina, a meu ver, não se aplicam à realidade de nossa escolas públicas. ***Deveria haver*** uma preparação para que ***tudo desse certo***. ***Desde a dispensa*** do professor para se capacitar, sem ônus para o próprio, ***até a adequação do espaço físico, material didático*** adequado que proporcionasse a realização das aulas com qualidade.

(Ana – Questionário)

No uso da modalidade deôntica em “deveria ficar”, “deveria haver”, no RD28, o dizer da professora Ana responsabiliza as políticas públicas de educação pela falta de investimentos na formação do professor. Esse discurso faz eco aos que condicionam a qualidade do ensino de LE às condições ditas perfeitas para a atuação. O dizer da professora em “Deveria haver uma preparação para que tudo desse certo”, faz lembrar que a educação é da ordem do impossível, do incompleto, conforme dizia Freud. Esse recorte pode ser problematizado a partir do discurso da histérica (LACAN [1969-70] 1992). Na lógica desse discurso a insatisfação do desejo se apresenta “como uma marca do sujeito histérico e a queixa como efeito de sua impotência” (PEREIRA, 2008, p. 133). O discurso da histérica é o do questionamento e da incompletude. Esse discurso é bastante marcante nos dizeres da professora Ana.

Essa discussão pode ser corroborada, também, pelas considerações sobre o Teorema da Incompletude de Gödel, no qual todos os sistemas fechados sempre dependerão de algo que esteja de fora (NAGEL e NEWMAN, 2001) e os indecidíveis (*différance* e *phármakon*) discutidos por Derrida ([1972a] 2005), onde o movimento de significação é definido a partir da ambiguidade e as certezas estão sempre em processo de desestabilização. Depreende-se desse recorte, também, que parece haver uma equação (responsabilidade política mais capacitação do professor mais espaço físico e material didático adequados é igual à qualidade de ensino na LI) no modo de dizer da professora. Vale indagar se esse dizer não é, também, constituído pelo discurso científico, onde não há lugar para

a falta. Não há espaço para a subjetividade, conforme lembra Coracini (2003c, p. 326), tal qual o discurso científico, “o discurso pedagógico se constrói na certeza do que afirmam as autoridades de reconhecido saber, na ilusão da total ausência do que é subjetivo, transitório”. Nesse sentido, vale acionar a discussão de Foucault sobre as formas como o saber é produzido. O filósofo afirma que,

um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...] um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] não há saber sem uma prática discursiva definida. [...] o saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas (FOUCAULT, [1979] 2009, p. 204-205).

Ainda sobre as representações das professoras sobre o Projeto EDUCONLE, é possível perceber a EC funcionando como uma complementação da graduação, como um espaço que pode estar aberto à novidade e à construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, a professora Julia enuncia:

**(RD29)**

*Mas o fato de eu ter feito pós-graduação **não** fez com que o EDUCONLE fosse **entediante** pra mim, né, como se o EDUCONLE fosse ah não, não **to ap/** muito pelo contrário. **Foram vieses completamente diferentes a pós e coisas que, por exemplo, muita coisa do EDUCONLE eu não tinha visto na graduação, que, que, né.***

(Julia – Entrevista)

A partir do RD29 é possível depreender que o EDUCONLE funcionou para Julia como um complemento de sua graduação e revela, também, a representação de que os cursos de EC são espaços de crescimento pessoal e profissional para qualquer professor, independente da titulação. O modo de dizer da professora Julia nos leva a pensar que o EDUCONLE deveria ser entediante ou muito básico para alguém graduado ou pós graduado, diferentemente de um curso mais valorizado representado pelos cursos de pós. Assim, Julia reafirma que o EDUCONLE foi muito mais rico do que ela provavelmente achava que seria, funcionando, assim, como complemento da graduação. A pós-graduação, na

sua representação, é que deveria ter sido realmente enriquecedora, mas surpreendentemente o EDUCONLE é que assumiu esse lugar. Mediante essa discussão, podemos articular a *différance* como um indecível, que remete ao mesmo tempo àquilo que é e ao que não é dito, uma verdade que se revela e se oculta a um só tempo.

Na materialidade dos recortes 30 a 33, percebe-se a formação de uma rede de representações sobre a EC sob a perspectiva messiânica (“uma BELA salvação pra aqueles que ainda acreditam” – RD33) e essas representações são atravessadas por vários outros discursos. Considere os seguintes recortes:

**(RD30)**

*O Projeto Educonle me mostrou que **quando refletimos** sobre nossa prática e **procuramos respostas** para o que nela consideramos insatisfatório **encontramos**. Seja nos livros ou nas discussões com colegas, **sempre há uma saída** para os problemas que vivenciamos no nosso dia-a-dia.*

(Clara – Entrevista)

**(RD31)**

*Então quando eu **me vi**, é com **professores capacitadíssimos**, ((X)) por aí vai, e rodeada de **professores de língua inglesa na mesma situação que eu**, eu pensei, puxa vida, graças a Deus que tem VÁRIAS outras pessoas que tão passando pelo mesmo **aperto** que eu tô passando[...]o Educonle em 2008 pra mim foi um ano de amadurecimento, tanto profissional quanto pessoal. E a gente sabe que **quando a gente não funciona bem no trabalho, isso acaba afetando a vida pessoal também [...]**Educonle **me incentivou a ir pra especialização, aquela coisa roda, foi amadurecimento.***

(Lu – Entrevista)

**(RD32)**

*Aí tive a oportunidade de vir pro Educonle/ né, e foi uma MARAVILHA. No início a gente passa aperto, que você chega é timidez, **você não tá preparado pra uma aula toda em Inglês, pra apresentação, cê não tá preparado pra NADA**. Pelo ao menos eu não estava. Aí que aconteceu, cheguei aqui, vi que é realmente assim, **a coisa tinha que funcionar mesmo, ou seja, tinha que colocar em prática. Então a gente fica com medo,***

***a gente fica muito inibido, porque você não tem com quem falar. Em casa você não fala Inglês, seu aluno também não sabe, aí/ aqui no Educonle foi, é/ que deu AQUELA LUZ, né que me despertou assim “poxa, não é desse jeito”/ . Vamos assim dizer, me ensinou COMO trabalhar.***

(Mary – Entrevista)

**(RD33)**

*[...] O Educonle está fazendo, EXATAMENTE, o que as autoridades deveriam fazer, isso aí é FANTÁSTICO, porque o Educonle está sendo uma **BELA salvação pra aqueles que ainda acreditam.***

(Bernadete – Entrevista)

No RD30, nota-se a marca do discurso sobre a prática reflexiva na formação de professores, processo no qual os professores e seus formadores investem na localização de problemas e na busca pelas soluções (SÓL, 2004), pelas “saídas”.

Conforme salienta este estudo (SÓL, 2004, p. 36), o processo de reflexão na formação de professores não pode ser visto como “apropriação indiscriminada de conhecimentos sem críticas, mas como uma maneira de possibilitar ao professor oportunidades para investigar a própria prática”.

No dizer de Clara, no RD30, o advérbio de tempo “sempre” permite pensar a EC numa relação de causa/efeito, na qual a reflexão sempre trará a solução para os problemas, tratando-se, portanto, de um processo consciente. Nas palavras de Coracini (2003f, p. 315), a imagem da abordagem reflexiva desenvolvida no Brasil consiste em

uma atitude consciente e conscientizadora: alguém de reconhecido saber planeja, organiza as etapas, ensina sobre o que é como refletir de modo que o professor (ou o aluno), reconhecendo sua autoridade, submete-se plenamente às atividades propostas, confiando no alcance dos objetivos estipulados.

No RD31, a EC surge para a professora Lu como possibilidade de questionar suas (im)possibilidades instaurar um novo modo de (se) movimentar na vida e na profissão. A professora atribui seu novo olhar ao fato de ter “professores capacitadíssimos” e estar “rodeada de professores de LI na mesma

situação". O significante "coisa" em "aquela coisa roda", marca o próprio movimento da professora, que não consegue nomear seu processo de deslocamento indo em busca da "Especialização", algo que ela anuncia em outro momento da pesquisa, antes de ingressar no curso de especialização em LI ("Se eu achar outros Educonles da vida eu acho que eu participo de novo" - RD11).

O modo de dizer da professora Mary, no RD32, mostra possíveis indícios de angústia instaurados pelo encontro/confronto com o projeto de EC. Na sequência, "a coisa tinha que funcionar mesmo, ou seja, tinha que colocar em prática. Então a gente fica com medo, a gente fica muito inibido", o uso do significante "coisa", seguido do verbo "ter" no tempo passado confere ao dizer de Mary esse incômodo instaurado pela EC, questionando suas (im)possibilidades (competência linguística e teórica). Assim, o encontro/confronto com a EC instaura o que é da ordem do não saber: primeiro o "medo" vem de não saber a LI suficientemente, depois desliza para o não-saber "trabalhar", ou seja, ligado à questões metodológicas. O uso do discurso direto em, "poxa, não é desse jeito", revela o "instante de olhar" para a própria prática e todos os significados e desdobramentos dessa constatação para a professora. Dito de outra maneira, a partir desse olhar é que a professora vai delinear todas as suas tomadas de posição frente ao ensino e a aprendizagem da LI, na posição de professora-aluna na EC.

Concluindo esta seção, o projeto de EC é representado como o lugar de segurança e conforto, fonte do saber, da verdade e lugar de solucionar problemas. Nessa perspectiva, as professoras justificam suas ações, seus modos de agir e pensar pautados em um *antes* e um *depois* do EDUCONLE. Nos dizeres das professoras envolvidas no estudo, em vários momentos da coleta do *corpus*, ecoam a representação marcante de um *antes* e um *depois*, na qual as professoras (re)velam que mudanças aconteceram em todos os sentidos, tanto no campo profissional quanto no pessoal. Esse jogo do *antes-depois* pode ser relacionado ao que Freud (1994) chama de "lembranças encobridoras", ou seja, a lembrança vista como a imagem que o sujeito tem de um fato ocorrido e que parece nítida e clara, quando na verdade é marcada por uma interrupção da história. Pois conforme ressalta Lacan ([1962-1963] 2005, p. 43), "a história tem sempre um caráter de

encenação". No entanto, as perspectivas teóricas que ancoram esta tese operam com a ideia de deslocamentos. O deslocamento diz de um ir e vir, de algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, ou até mesmo de um lugar discursivo, para outro; e que não necessariamente significa grandes mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, desprendimentos de certas representações para dar lugar a outras (NEVES, 2008), ou seja, em um deslocamento há sempre um rastro do passado no presente.

### **3.4 E o aluno quem é? Representações das professoras sobre os alunos**

*Sou como você me vê.  
Posso ser leve como uma brisa ou forte como  
uma ventania: depende de quando e como você  
me vê passar.*

Clarice Lispector

*[...] Queria aprender falar inglês assim,  
direitinho, sabe!*

Bruna<sup>38</sup>

Ao tentar uma definição do aluno de inglês, as professoras também falam de si, uma vez que se constituem a partir do olhar do outro, mesmo não fazendo uma nomeação explícita. Assim, tais representações sinalizam um aluno e um professor angustiados por uma situação que não é favorável nem para ensinar e nem para aprender a LI. Conforme pode ser observado nos dizeres do quadro abaixo, compilado a partir de questionários abertos aplicados aos professores, que foram convidados a escrever sobre o que seria o aluno e o professor de LI.

---

<sup>38</sup> Dizer da aluna Bruna, da Escola 2, em entrevista com a pesquisadora. Lembrando que esta investigação envolveu, também, alunos e coordenadores pedagógicos, mas, por uma questão de tempo e de delimitação da tese, esses dizeres não são analisados neste estudo.

#### QUADRO 4 – REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O ALUNO DE LI (RD34)

O ALUNO É:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aquele que <b>direciona</b> a ação do professor (P 1 - Cacau) .</li><li>• <b>Sedento</b> por conhecimento (P 2 - Lu).</li><li>• <b>Curioso, ansioso</b> porque não aprende em apenas 1h/a semanal (P 4 - Mary).</li><li>• Alguém que <b>almeja falar a língua “estranha”, não tem paciência</b> (P 5 - Ciça).</li><li>• <b>Gosta do inglês, mas</b> se afasta porque <b>acha difícil</b> (P 7 - Keila).</li><li>• Alguém <b>capaz de aprender</b> e deve ser motivado (P 8 - Julia).</li><li>• <b>Vagão</b> (P 9 - Bernadete).</li><li>• Não almejam melhorar (P 10 - Guete).</li><li>• <b>Falta clareza</b> do que é o aluno (P 11 - João).</li><li>• <b>Enfrenta obstáculos</b> para aprender (P 12 - Alba).</li><li>• <b>Distante</b> do professor <b>por causa da tecnologia</b> (P 16 - Bilu).</li><li>• <b>Gosta do professor, mas não valoriza o conteúdo</b> (P 17 - Naltiva).</li><li>• Aquele que é <b>“convidado”</b> a conhecer uma outra língua. (P 20 - Talita)</li></ul>

Fonte: Questionário aberto.

A maioria dos dizeres compilados traz nomeações dos alunos que indicam atividade dos mesmos no processo de aprendizagem. O aluno é representado como “curioso, ansioso, impaciente, enfrenta obstáculos, sedento por conhecimento, direciona ação”. São nomeações com as quais os enunciadores asseguram seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 1998). Na perspectiva psicanalítica, a nomeação pode equivaler a uma oferta de identificação para o sujeito, o que pode aliená-lo a um modo fixo de ser e agir (SANTIAGO, 2008). No quadro acima temos várias formas de nomeação expressas através de metáforas, tais como a que nomeia o aluno como “vagão” e o professor como “maquinista”. Por meio dessas nomeações, o professor 9 fundamenta sua representação do aluno pautada no discurso da abordagem de ensino behaviorista, no qual o professor é visto como fonte do conhecimento, aquele que conduz (“o maquinista”) o aluno ao conhecimento; desse modo, o aluno quando estimulado dará sempre uma resposta.

E ao falar dos professores em geral, o dizer da professora Juliana deixa escapar a imagem de si pautada na divisão entre detentora do conhecimento e, no entanto, impotente diante das dificuldades. Conforme o recorte a seguir:

**(RD35)**

***Os professores são mal preparados, eu era e ainda tenho um longo caminho pela frente. Os alunos têm grande vontade de falar Inglês, mas as turmas são muito cheias e eles ao longo dos anos perdem o interesse.***

(Juliana – Questionário)

Nesse caso, a própria enunciadora faz eco a outros discursos que circulam sobre os professores de inglês de escolas públicas, considerados “mal preparados”. Filiando-se a esses discursos da queixa, a professora Juliana se considera mal preparada e se justifica através da oração adversativa “mas as turmas são muito cheias”. As orações adversativas funcionam para manter o sujeito na esteira da insatisfação, típica do discurso da histérica. Como Lacan ([1969-1970] 1992) adverte que a histérica demanda ao outro que seja seu mestre para destituí-lo. Ela mostra ao outro que ele nada sabe sobre o seu desejo. A professora coloca sua culpa diante de seu despreparo para atender à vontade de aprender dos alunos jogando essa responsabilidade para o futuro (por meio do advérbio “ainda”) no longo caminho a percorrer. A sua falta é depositada no aluno.

Vários outros aspectos dessa clivagem subjetiva típica do discurso da histérica são capturados no dizer das professoras, principalmente no dizer de Ana. Trata-se da necessidade de haver sempre uma justificativa para aquilo que impede seu fazer. Ora é a falta de proficiência na língua, ora é o elevado número de alunos na sala de aula ou a falta de recursos materiais. Há um “efeito de resignação frente a uma estrutura macro (Estado, governo, cultura, sistema) que perpetua, constrói representações com as quais, aparentemente, não há possibilidade de enfrentamento” (COSTA, 2008, p. 142). O dizer da professora Juliana no RD35 faz eco aos discursos que circulam sobre escola pública como *locus* da impotência/dificuldade de se ensinar e a aprender a LI.

Em vários recortes discursivos, as representações das professoras revelam um aluno idealizado, que somente aprenderia se tivesse as qualidades desejadas. No RD36 abaixo, o uso da modalidade deôntica “tem que” exemplifica tal questão.

**(RD36)**

*Aluno: sob meu ponto de vista **o aluno tem que ter interesse, boa vontade, disciplina, e, sobretudo ser estimulado a pensar.***

*Professor: mediador do conhecimento. O professor **tem de estimular o raciocínio** do aluno fazendo **uso de diversas estratégias** até que ele (aluno) se sinta motivado e tenha interesse e gosto pelo que está aprendendo. Penso que o gosto por aprender o idioma **Inglês** distancia o aluno quando esse se depara com um vocabulário **totalmente** diferente do seu (o inglês não é uma língua neolatina) enquanto o **espanhol** proporciona a ele respostas mais rápidas (por sua semelhança com o nosso idioma).*

(Charlotte – Questionário)

Em, “o professor tem de” (RD36), tem-se uma marca das vozes de já ditos, da ordem do interdiscurso, memória esquecida das metodologias de ensino contemporâneas que definem o que um bom professor de línguas deve fazer para ser bem sucedido (o professor tem que estimular o uso de estratégias e motivar os alunos). Percebe-se no dizer de Charlotte que o que ela diz está em contraponto com o que ela silencia. Nessa produção de sentido, por meio do não-dito, o dizer da professora Charlotte aponta para as representações de aluno e professor idealizados.

Sendo assim, a responsabilidade pelo processo de ensino/aprendizagem da LI fica comprometida se calcada em uma situação ideal. Essa questão de lidar com o discurso no plano da idealização pode ser remetida às reflexões de Jonas ([1979] 2006) sobre a responsabilidade como um princípio. Segundo o autor, para que o sujeito assuma responsabilidade por algo, é preciso ir da vontade ao dever e não o contrário. Assim, o próprio verbo “ter” na modalidade deôntica instaura a primazia do “dever” sobre a “vontade”. Essa instauraria, nesse sentido, a possibilidade de (re)invenção de um novo modo de agir frente à situação que a própria professora descreve. O sentimento de responsabilidade, discutido por

Jonas ([1979]2006), é visto como potencial humano capaz de influenciar a vontade, o que leva o sujeito a decidir o quanto se quer investir em um objeto e agir em seu favor. O dizer de Charlotte parece não estar calcado no princípio responsabilidade.

Há, ainda, no RD36, a representação advinda do senso comum, na qual o aluno tem mais dificuldade com Inglês do que com Espanhol, porque este é língua latina sugerindo uma representação dessa língua como simplificada, mais rápida para aprender e mais fácil de responder. Quanto à sua própria atuação, esta é da ordem da insatisfação e da conseqüente cobrança por uma idealizada mudança, o que leva a professora a se filiar a imagens que ela considera condizente com uma prática *outra*, mais ao gosto das novas metodologias. Conforme afirma Eckert-Hoff (2009, p. 147),

O valor da verdade que é conferido ao “novo” evidencia que o sujeito é interpelado pela ideologia, circunscrita, em maior ou menor grau, em toda relação social, situação, ou fato. Denuncia também o valor mercadológico do novo, em que o velho é sempre refutado e o novo ganha valor de verdade, “esquecendo-se” de que o velho está lá, revestido pelo novo.

A maioria das professoras representa os alunos como quem não consegue realizar as atividades a menos que lhes sejam fornecidas a tradução para o português. A partir do momento em que o aluno é idealizado, aquele aluno que está ali à frente, bem longe desse ideal, não têm capacidade de aprender. No recorte discursivo abaixo a professora se posiciona da seguinte maneira:

**(RD37)**

***C: o número três tá escrito em português mesmo, vocês podem responder***

*[incompreensível]*

*[conversas]*

***C: o número três tá escrito em português mesmo. Vocês vão responder no caderno. Tá?***

(Clara E1 – Aula 3)

Essa representação de que o aluno só compreende se estiver em português pode estar atrelada ao pré-construído discursivo sobre o ensino e a

aprendizagem, no contexto de escola pública, que será apresentado, mais adiante, neste estudo. Dito de outra maneira, as próprias professoras são interpeladas por esse discurso e parecem definir um modo de atuação, na sala de aula, a partir dessas representações.

Outro aspecto capturado no fio do discurso das professoras, sobre as maneiras de representar os alunos, diz respeito ao valor e sentido da LI para o aluno. O RD38 exemplifica tal situação:

**(RD38)**

***[...] para muitos deles o aprendizado da Língua Inglesa não tem valor e ainda não tem sentido seu aprendizado [...]. Ensinar e aprender inglês é conseguir se comunicar em outra língua, é perceber que fazemos parte de um mundo globalizado que só consegue se comunicar se fizer uso da mesma língua.***

(Clara – Entrevista)

A representação do recorte acima nos leva a problematizar o papel do professor de línguas não voltado para que o aluno desenvolva uma perspectiva crítica em relação ao ensino/aprendizado de LI, utilizando-a em seu favor e não como mero instrumento de comunicação e de segregação; este último, pautado em uma visão utilitarista e mercadológica muito difundido na mídia. Nessa perspectiva, esta tese é um convite à reflexão acerca da formação do professor de LE-inglês, ou seja, nos perguntamos quais discursos são utilizados em nossas salas de aulas para sustentar o ensino/aprendizado dessa língua? Quais discursos são endossados como verdadeiros, e já se tornando cristalizados e modelos institucionalizados? Enfim, essas são questões inquietantes. Autores tais como Grigoletto (2007) e Neves (2013b) têm debatido o destaque e valor conferido, sobretudo, pela mídia impressa ao inglês como sendo a língua de mais alta cotação mercadológica em detrimento da língua portuguesa quando esta trata das políticas educacionais para o ensino de línguas. Ainda sobre o RD38, pode-se pensar na teoria da responsabilidade de Jonas ([1979] 2006), quando ele fala das noções de “valor” e “bem”. O “valor” é definido como algo que independe do desejo e opinião do sujeito e o “bem” é quanto se quer investir em um objeto e não um

dever. Nessa representação, há que se pensar na relação dos alunos de Clara com a LI. Vale indagar se o fato dos alunos não atribuírem “valor” à LI e não a tomarem como um “bem” não estaria ligado aos modos de funcionamento dos discursos que circulam sobre ensino e aprendizagem dessa língua. Esses discursos terminam por construir uma memória discursiva sobre a língua, conforme ressalta Grigoletto (2011, p. 313) sobre o discurso da mídia.

se a mídia é um lugar de memória que constrói uma memória sobre a língua inglesa, produzindo o efeito de sedimentação de um enunciado e de apagamento de outros, o funcionamento de seu discurso deve influenciar o discurso político-educacional e os sujeitos da escola. Possíveis consequências dessa influência seriam a redução dos sentidos e da memória sobre ensino de línguas estrangeiras a valores imediatistas e utilitaristas pautados pelo mercado e o esvaziamento do caráter propriamente político desse ensino, no âmbito da escola oficial de ensino fundamental e médio e no imaginário dos sujeitos nela atuantes.

Concluindo esta seção, as maneiras como as representações sobre os alunos incidem na constituição identitária das professoras parecem delinear suas tomadas de posição em sala de aula em relação ao ensino e aprendizagem de LI. Segundo Jonas ([1979] 2006), a ação do sujeito deve ser determinada por uma causa. Mediante tal afirmação, cabe refletir sobre a relação da influência dos discursos das professoras e as causas dos alunos para aprender a LI. Dito de outro modo, é a causa que leva à ação. É efeito do “bem” (do significado do aprendizado da LI) que pode fazer brotar no aluno/professor a disposição de assumir responsabilidades perante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, para que o aluno se sinta tocado de maneira a influenciar sua vontade de aprender a LI é preciso que ele seja capacitado a ser influenciado por essa língua.

A seção a seguir apresenta alguns gestos de interpretação sobre as práticas pedagógicas das professoras e seus desdobramentos em sua constituição identitária.

### **3.5 As práticas pedagógicas e a constituição identitária das professoras: um trabalho de Sísifo**

*[...] a tarefa a se realizar, mais do que explicar o sentido dos acontecimentos, é discernir e explicitar a sua singularidade.*

Márcio Alves da Fonseca, Entre a vida governada e o governo de si, *in: Cartografias de Foucault.*

Para tratar das regularidades percebidas no *corpus* sobre as práticas pedagógicas incidindo sobre a constituição identitária das professoras, primeiramente, será acionada a mitologia Grega, citando o mito de Sísifo.

Esse mito conta a história de Sísifo, que por ter desobedecido aos deuses e desafiado a morte, foi condenado a empurrar sem descanso um rochedo até ao cume de uma montanha, de onde a pedra caía de novo, em consequência do seu peso (BRANDÃO, 1996). Se tentarmos ver em Sísifo um modelo de homem, ele então será alguém tão convencido de sua força, de sua inteligência e de sua capacidade criativa que se considerará imortal. Morte, mudança, renúncia, reveses, nada disso existe para ele (KAST, 1992, 1997). Vale ressaltar que, a alusão ao trabalho de Sísifo se dará apenas em alguns aspectos do mito, que serão desenvolvidos ao longo dos gestos de interpretação desta seção.

Serão apresentados a seguir alguns gestos de interpretação sobre o discurso da (in)disciplina na sala de aula de LI e problematizações sobre os modos de enfrentamento e estratégias subjetivas das professoras quanto à (in)disciplina, ou seja, as práticas pedagógicas que o professor utiliza para lidar com a (in)disciplina.

Vale ressaltar que serão utilizados na seção a seguir somente recortes de aulas, por considerar que para problematizar a questão da (in)disciplina é imprescindível trazer, também, os dizeres dos alunos.

Uma das queixas recorrentes de professores em projetos de EC é sobre a (in)disciplina dos alunos. A identidade do professor se vê afetada pelo declínio do mestre e as mudanças radicais na educação. Com o descentramento do saber e todas as mudanças que daí decorrem, “os professores se dão conta de que não basta ensinar para que os alunos aprendam” (MRECH, 2011, p. 48). Conforme salienta Pereira (2011, p. 57) “[...] aquele que ensina hoje parece viver um dilema entre, de um lado, ser mortal na ordem fraterna e, do outro, precisar restaurar a si o valor da magnificência para ser exemplo a seguir”.

A maioria das professoras envolvidas neste estudo se queixa de várias questões que dificultam/inviabilizam o ensino e a aprendizagem da LI; dentre elas, a que mais se destaca é a da falta de adesão dos alunos nas aulas pela via da (in)disciplina. Recapitulando o RD36, onde a professora diz que “aluno tem que ter interesse, boa vontade, disciplina”, é possível depreender o efeito de sentido instaurado pelo uso do deôntido “tem que”, dando indícios de uma queixa da professora quanto ao papel do aluno na sala de aula. Nessa perspectiva, os recortes analisados nesta seção ilustram um pouco desse saber fazer das professoras frente a essa questão da (in)disciplina na sala de aula de LI. Considere o recorte a seguir.

**(RD39)**

**[conversas]**

*[professora faz chamada]*

*C: **pss! Pessoal! V [nome do aluno]!** Good afternoon.*

*Alguns: good afternoon*

*C: everybody with your notebooks [pega o livro mostrando], with your notebooks and books, OK? Mas agora gente, deixa fechado por enquanto. Vocês lembram que na última aula nós começamos a conversar sobre é, quantas horas que as pessoas assistem televisão? Nos países?*

**[conversas]**

*C: **pss! Vocês lembram? Peraí só um minutinho** [vai até a porta]*

*A1: ô mano! Eu vou lá no banheiro e vou encher sua garrafinha, tá bom? Deixa eu encher ela pra mim pô, aí no final da aula, quando acabar a aula eu te entrego.*

**[conversas]**

*A1: eu vou encher pra você então, eu encho. Pode me dar esse resto pra beber aí.*

[conversas]

C: **ô gente, presta atenção! Pss! Não, D [nome do aluno], NÃO, senta aí, POR FAVOR.** Então, hoje nós vamos continuar com essa discussão, só que vai ser sobre os programas de televisão. Eu vou entregar duas **perguntinhas** pra vocês responderem pra mim, tá? Pode responder no caderno. **Dois minutinhos** vocês respondem. **São duas perguntinhas muito fáceis.**

[conversas]

C: passa aí, um pra cada

[conversas]

A2: em geral, o que você gosta na TV? Futebol.

A3: na TV eu vou ver// malhação

A4: passa né! Passa!

[conversas]

C: **pss!** Todo mundo pegou um? Everybody get one?

A5: não!

A6: **AH, eu não GANHEI NÃO** [aluno grita]!

C: **espera uai! Aí, espera.**

[conversas]

C: tá chegando aí. gente, olha aí ó. A primeira questão, **pss!**

[conversas]

C: **só um minutinho, olha aqui: give your opinion, é pra você dar a sua opinião. ok? Aí tá escrito assim: what do you like in TV? O que você gosta na...**

Vários: TV

C: *é... why do you like these programs? Então você vai colocar no mínimo três programas que você gosta, e porque que você gosta. Ou seja, se você gosta porque... **pss! gente!** Porque é engraçado, ou se você gosta porque é/ o que você achar interessante no programa você vai colocar. Tá? Dois minutinhos, pode colar no caderno.*

[aluno sai da sala]

A7: ô ((nome da professora)), depois é eu.

[conversas]

C: **ô D! Por favor né.** Pronto gente? **Pss!** é pra colar aí. cadê seu papelzinho? Então responde.

[conversas]

A8: ôV!

A9: ô G! Empresta a cola aí.

C: ô Luis, deixa/ mas é porque daqui a pouco vai chegar em você.

[aluno faz uma pergunta – incompreensível]

C: não, pode escrever em português. É/// mas é programa de televisão [incompreensível]

A10: **ô [nome da professora]! É pra fazer aqui e acabou? Acabou as perguntas acabou a aula?**

[Professora faz que não com a cabeça]

C: **quem tá jogando papel aí gente?**

*A11: ô fessora!*

*C: já respondeu?*

**[conversas]**

*C: olha aqui, pss, pss, ô Ge:::nte! Quem gostaria de falar o que que colocou aí pra mim, por favor? Pode falar!*

(Aula 1, E 1 – Professora Clara)

No RD acima é possível perceber as várias tentativas da professora para trabalhar o conteúdo proposto no livro. Depreende-se da materialidade, por meio da repetição das expressões “pss”, “pessoal”, “gen:::te”, “só um minutinho”, “por favor”, as várias tentativas que a professora faz de estabelecer algum laço com os alunos. Ainda sobre esse recorte, o dizer do aluno 10 em, “ô [nome da professora]! É pra fazer aqui e acabou? Acabou as perguntas acabou a aula?” sinaliza uma possível impaciência e recusa às estratégias da professora em interessá-lo pelo assunto. Outro aspecto capturado nesse RD, é o uso do diminutivo nas palavras “minuto” e “pergunta”. Esse modo de dizer parece indicar uma estratégia da professora para convencer os alunos a aderirem às atividades, acreditando que é a facilidade da tarefa que levará o aluno a se engajar.

Sísifo lida com o rolar da pedra e assim o fazem as professoras, que lidam com o deslizar da “pedra”, que a cada momento significa diferentemente, dependendo do contexto de atuação. Continuando na metáfora da “pedra” de Sísifo, é válido discutir sobre o que representa o rolar da pedra para as professoras e, conseqüentemente, para os alunos, considerando os aspectos do ensino e da aprendizagem na contemporaneidade.

As novas modalidades de inserção do professor na escola, nas configurações contemporâneas, precisam ser pensadas sob a ótica das incertezas ligadas ao conhecimento. Nesse sentido, a ilusão de completude colapsa, abrindo espaço para o imprevisível e o inesperado. Assim, “tanto na esfera pública quanto privada, as transfigurações dos paradigmas identitários substituíram a unicidade pela multiplicidade e a solidez pela desconstrução” (PAVLOSKI, 2012, p. 13).

Nesse sentido, retomando o mito de Sísifo, pode-se pensar na “a pedra” sob dois pontos de vista, o da professora e o dos alunos. A “pedra” para a professora pode representar os modos de enfrentamento da (in)disciplina e as

tentativas de impedir a recusa dos alunos à sua aula. Assim, a “pedra” funciona como metáfora da falta de adesão dos alunos à aula. Para os alunos essa “pedra” pode estar relacionada ao encontro/confronto do aluno com a LI e, sobretudo, a metodologia empreendida pela professora.

Retomando a metáfora de Sísifo, é possível perceber que há um deslizamento de sentidos da “pedra de Sísifo”. Tal deslizamento ganha presença nos recortes a seguir.

**(RD40)**

[...]

Aluno 1: **ah, ne:::m.** Ah! Aí, num **passa mais não**

Aluno 2: **Já bateu o sinal já uai** [...]

(Alunos da Profa. Clara – Escola 1. Aula 1)

**(RD41)**

C: eu vou explicar. Olha aí, people, **pay attention here! Pss! Pay attention here J!** Vou explicar. I will explain. **Pss!**

A11: **é horrível quando!!!**

C: na primeira. **Pss! S, Pay attention here.** In the first column you have the names of the programs. These programs, ok? Let's read. É.. videoclips, sports programs, TV///é, tv news.

A11: **a professora não fala brasileiro.**

C: is here. Cartoons, Variety shows, game shows, olha o número sete aí ó, number seven. Soap operas, e number eight, movies. Vocês vão numerar gente, esses exemplos, tá vendo que são exemplos de programas? Vocês vão numerar de acordo com a primeira coluna. É pra colar no caderno.

**[conversas]**

C: did you understand? Entenderam, gente? P [a professora chama a atenção do aluno]?

P: entendi

C: **então faz aí,** pode colar no caderno.

**[conversas]**

(E1 – Clara. Aula 1)

Os significantes que nomeiam a (in)disciplina se apresentam em constante deslizamento. Nesse sentido, conforme afirma Derrida ([1967] 2008, p. 27), “nada escapa ao movimento do significante”. Baseado nesse deslizamento, ora a (in)disciplina é deflagrada pela recusa dos alunos, ora pela dificuldade das

professoras de gerenciar as aulas. Os dizeres dos alunos no RD40 evidenciam a recusa da LI pela via da impaciência com as atividades trabalhadas. Assim, os alunos, também, podem ser comparados à Sísifo, pois tomam a aula como um fardo e, muitas vezes, enfadados e/ou impacientes, não se implicam no aprendizado do inglês, e solicitam a tradução da aula para que façam as atividades. O dizer do aluno 11, no RD41, em “é horrível quando/// a professora não fala brasileiro”, deflagra o encontro/confronto desse aluno com a LI. Conforme salienta Revuz (1998, p. 222), a aprendizagem de uma LE não se dá de maneira harmônica, podendo ser “fonte de ansiedade para uns ou prazer para outros”.

Outro aspecto revelado pelos dizeres das professoras e dos alunos é o fato de as professoras lidarem com a (in)disciplina pela via da recusa, pela via do silêncio, e, com isso, precisarem apostar constantemente na (re)invenção de um fazer pedagógico contingente. O recorte a seguir exemplifica tal situação.

**(RD42)**

[...]

*J: gente, alguém ficou com alguma dúvida? Ontem vocês estavam fazendo direitinho, num deu pra olhar de todo mundo*

*A17: ô C*

*[a professora tenta por várias vezes convidar o aluno para fazer as atividades, mas o mesmo se encontra debruçado na carteira]]*

*J: C, teve dúvida ainda? Corrigiu? Num vi você pegando lápis. C, não: não quis responder porque não sabia, mas não vi você pegando lápis nem borracha é porque acertou tudo então? é C? É né? ....Ok! Presta atenção que a gente vai reorganizar a sala aqui, tá? Não reclamem, faça o que eu tô pedindo e depois a gente muda, tá? Junta essa fila aqui, em dupla, por favor.*

**[conversas]**

*J: só juntar, só juntar, com o colega que tá do seu lado. Essa aqui... vem cá... é aqui, normal.*

**[conversas grupo]**

*[alunos ajeitam carteira]*

*J: ok? ... se vocês quiserem você podem pegar o material e trocar de lugar. Mas as carteiras ficam, ok? Porque aí a gente não fez barulho, né?*

**[conversas grupo]**

*J: a carteira não mexe.*

**[conversas]**

***J: ok? Ô I [professora chama a atenção do aluno]!***  
***[conversas grupo]***

*J: ó, então, porque que a gente vai ficar em dupla? Let's play a game.*

***A1: Eba,vamo joga!***

*J: isso. Aí é o seguinte primeiro a gente tem que lembrar*

*A2: jogo da forca?*

*J: não, heads and tails. a gente vai ter que usar coins.*

*A3: cabeça...*

*J: mas eu trouxe tudo, pelo menos acho que trouxe.*

*A3: head é o que professora?*

***J: tem que perguntar in english.***

***A3: aan, what is head in portuguese?***

*J: aah, primeiro pra saber o que é head precisamos de...coin.*

***A4: eu tenho moeda [...] [conversas isoladas iniciam, então a professora levanta a mão e, em seguida vários alunos também levantam e os que estão conversando vão percebendo e fazendo silêncio]***

(E3 – Julia. Aula 4)

No RD42, o aluno C põe o corpo em jogo para dizer da sua recusa, mas apenas com um recorte discursivo não é possível nomear essa recusa; precisaria um trabalho mais aprofundado para tecer considerações sobre os modos de recusa desse aluno, que sequer “pega o lápis”. Nessa perspectiva, vale considerar que, com cada aluno, se deve “recriar o caminho da construção do conhecimento de forma original, pois para cada um deles, esse processo implicará marcas singulares” (STOLZMANN e RICKES, 1995, p. 42).

Os seguintes recortes do RD43: “Eba,vamo joga!” e “tem que perguntar in english”, “what is head in portuguese?”, põem em evidência a relação entre o uso de estratégias da professora para implicar os alunos no novo saber da LI e a adesão dos alunos à aula. O planejamento da aula, bem como o uso das estratégias para aquilo que é da ordem do imprevisível, parecem instaurar nos alunos um trabalho de implicação e responsabilidade pela aula. Conforme lembra Mrech (2011, p. 50) sobre as mudanças e a fluidez nas formas de saber na pós-modernidade, “o saber fazer atual é pautado em inovações, em lidar com os conteúdos de maneira nova. O que implica um aprender a viver sem hábitos”.

A recusa por parte do aluno e as tomadas de posição das professoras na sala de aula são em grande parte tomadas inconscientemente, sendo assim, há

um “alheamento” do sujeito, pois “mesmo que o sujeito reconheça os fatos que se passam com ele na escola, tal saber não produz deslocamentos na posição subjetiva ou sínteses que o levem a tomar novas decisões” (MARTINS, 2012, p. 48). Tal discussão ganha presença nos recortes a seguir.

**(RD43)**

**[conversas]**

**C: gente olha aqui, continuando. Pss! O segundo aí, the second one. Pss! Pss! Gente!**

**[conversas]**

**A8: cala a BOCA vei.**

**C: o caderno de ocorrência se vocês não sabem já está renovado.**

**A9: de novo professora?**

**C: é.**

**[conversas]**

**C: pss! Ô gente! Continuando.**

**[...]**

**C: pss. Por favor, né. TODA VEZ, ô gente, eu vou ter que tirar da sala quem tá perturbando?**

(Clara E1 – Aula 3).

**(RD44)**

**[conversas]**

**C: ô G, por favor né G [professora fala para o aluno G]?**

**[conversas]**

**C: você já sabe que já tem uma anotação, né G? Mais duas você sabe quem tem que vir aqui.**

**[conversas] ?**

(E1 – Clara. Aula 2).

Os RDs 43 e 44 evidenciam que os alunos escapam pela busca por nomeações, muitas vezes, desqualificando a LI, ao conversarem o tempo todo na aula ou dormir na carteira, não se responsabilizando pelo aprendizado. As professoras apostam em intervenções pela via do controle disciplinar. Diante da situação de perda de controle na sala de aula, a professora Clara faz uso dos instrumentos de controle que a escola utiliza, mas apenas alguns são solidários à professora. Conforme o aforismo de Foucault, “onde há poder, há resistência”. Vale salientar que, apesar da indisciplina, a recusa dos alunos não parece ser ao

aprendizado da língua, pois quando a professora apresenta o tema da aula, que é sobre programas de TV (RD39), os alunos demonstram interesse e participam, ainda que de forma tumultuada. Nesse momento, não estão indiferentes à aula. Para Foucault, as relações estabelecidas nas instituições são permeadas pelas técnicas de poder. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento na sala de aula dependerá das relações de poder através das quais os sujeitos (professor e alunos) são constituídos. Assim sendo, as intervenções escolares são canalizadas pelos veículos de poder e são historicamente constituídas como os primeiros alvos da disciplina (FOUCAULT, [1979] 1988). Segundo Foucault ([1975] 2009), o poder disciplinar surgiu a partir da segunda metade do século XVIII. A disciplina surge como uma forma de exercício do poder nas relações sociais para controlar e fazer funcionar a sociedade, estabelecendo relações de poder reguladas pelas normas. Por meio do uso de técnicas disciplinares, a disciplina executou a distribuição dos indivíduos no espaço, tornando-se a expressão dinâmica do poder na ordem das instituições.

Nessa direção, vale ressaltar que são os dispositivos de normalização presentes nas práticas pedagógicas que descrevem “o que deve ser o sujeito, a qual condição ele está submetido, qual o estatuto que ele deve ocupar no real ou no imaginário para tornar-se sujeito de tal ou tal tipo de conhecimento” (FOUCAULT, 1994, p. 632).

Nesse sentido, o recorte a seguir exemplifica, de certo modo, a ação dessas práticas pedagógicas.

**(RD45)**

[...]

A8: professora, *O Astro*

C: *o astro é novela. Ô gente, vocês tão gritando*

A9: *o Chris, o Chris*

C: *as é, todo mundo odeia o Chris né?*

A10: *passa à tarde*

A11: *ah, eu assisto.*

**[conversas]**

C: *o Chris eu não sei como que é... agora olha aqui. Ô gente, olha aqui, esse sitcom aqui, ele é bem parecido com essa serie, só que*

*tipo assim, tipo a Grande Família, que tem um episódio que tem princípio, meio e fim. Aí termina o episódio e na outra semana tem outro episódio que tem princípio meio e fim. Tá certo? É um pouco parecido com a série, só que a serie não tem fim naquele dia né, ela continua. E o sitcom é tipo a Grande Família, por exemplo.*

**[conversas]**

A12: *tipo entre Tapas e Beijos*

C: *é, Entre Tapas e Beijos.*

[conversas]

A13: **hipertensão é?**

C: **não, hipertensão é mais//**

A14: **é reality show.**

C: *ah, é um programa mais/ é/ é reality show.*

[conversas]

C: **e movie? pss! Ô M, você já foi pra onde eu te pedi?** [a professora tinha pedido M para mudar de lugar para evitar a conversa com o colega que estava com ele] *Movie, exemplo de movie.*

Vários: *Crepúsculo*

C: *é, em inglês é Twilight.*

A15: *cinema em casa*

C: *não, aqui eu tô perguntando os nomes dos movies, filmes, nomes de filme.*

[conversas]

A16: *Planeta dos Macacos*

[conversas]

C: **e esse Quiz? Pss!**

[conversas]

C: *gente, e esse quiz?*

[conversas]

A17: *Senhor dos Anéis*

[conversas]

C: *olha aqui,*

[conversas]

C: **gente, vocês tão conversando demais!**

[conversas]

C: **aqui, vocês tão falando tudo junto, não dá!**

[conversas]

C: **olha aqui. Pss! Meninos, vocês tão falando tudo junto.**

**Pss!** *Aqui ó, quiz é tipo um jogo de perguntas e respostas. Aí por exemplo, você tem aquele é... Passa ou Repassa... qual?*

Vários: *vídeo game*

A18: *roda a roda*

(E1 – Clara – Aula 3)

O RD45 evidencia o interesse dos alunos pela aula. Aqui, trata-se de outro tipo de conversa: é aquela instaurada pela euforia dos alunos em participar da aula. Tal fato, permite relacionar a recusa dos alunos, em parte, às maneiras como as aulas são conduzidas. Todavia, não há como saber quais atividades, quais aulas darão certo e não se trata de fazer juízo de valor quanto às estratégias empreendidas pelas professoras. Tais “estratégias subjetivas expressam formas singulares com que cada docente lida com suas atividades [...] (PEREIRA *et al.*, 2011, p. 83). Assim sendo, é preciso problematizar a desconstrução da pedagogia pós-moderna e o que ela impõe aos sujeitos inseridos no contexto educacional, uma vez que,

a pós-modernidade convida a uma resposta pluralista à condição contingente que anuncia. Como tal, ela oferece espaço para uma interrogação inteligente de práticas passadas e uma resposta imaginativa a novas contingências. Uma educação comunicativa não-redentora é central à política comunicativa da pós-modernidade (DEACON e PARKER, 2010, p. 125).

Com o que foi exposto acerca do mito de Sísifo, é possível relacionar as representações sobre o esforço das professoras envolvidas neste estudo em relação à sua prática àquela de Sísifo, porque, diante dos desafios encontrados por elas para ensinar a LI e se desenvolverem profissionalmente seu fazer pedagógico se torna um rochedo, um fardo, uma tarefa que nunca acaba, mas as professoras não desistem de criar novas saídas para os seus impasses. Sísifo, diante de sua tarefa não se curva, é superior ao seu destino e mais forte do que o seu rochedo. Pensando nas professoras, o peso da “pedra” pode ser representado pelos vários dizeres cristalizados sobre ensinar e aprender LI no Brasil, sobre o papel do professor de LE brasileiro, especialmente, os dizeres sobre a escola pública. Essas representações carregam efeitos de poder e verdade que são colocados em movimento (FOUCAULT, [1994] 2003) por meio dos discursos que circulam sobre a situação do professor de LI no Brasil (situação de (des)valorização por parte do poder público e da própria comunidade escolar). Assim, os professores são interpelados por essa estrutura de saber e poder, que vão atuando em suas constituições identitárias e formatando seus modos de satisfação mortificantes, queixosas. Nessa direção, Coracini (2003e, p. 193) afirma que, “a identidade do

professor de língua materna e estrangeira se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional [...]”.

Pensando no projeto de desconstrução de Derrida ao criticar a incessante busca pelo significado último das coisas, vale ressaltar que o discurso educacional é habitado pelos binarismos e, portanto, não pode ser compreendido/problematizado fora deles. Assim, ao falar da indisciplina, fala-se também da disciplina. Desse modo, o professor (des)constrói sua identidade e subjetividade em prática, por meio das incertezas e de um modo de ser sempre contingente.

O que remete a Sísifo é essa repetição infinita de ações que vão constituindo a prática e, conseqüentemente, a identidade das professoras e, por conseguinte, suas subjetividades. É válido destacar que a inclusão das filmagens na formação do *corpus* desta pesquisa foi de extrema relevância no que tange à interpretação das cenas enunciativas, dos movimentos do corpo, da fisionomia das professoras e dos alunos, das suas maneiras de agir e tomar a palavra, da organização da sala de aula, etc.

Vale lembrar que o mito de Sísifo, também, pode remeter a uma repetição criativa de situações, a cada vez que Sísifo inicia a jornada com a pedra montanha acima, há sempre a esperança de um novo final. E o rolar da pedra será sempre diferente, bem como a própria pedra, que vai se desgastando e, ao mesmo tempo incorporando o que encontra pela frente. E assim, também são as aulas, que são sempre dinâmicas e singulares, bem como os alunos e os professores.

Concluindo, os gestos de interpretação empreendidos nessa seção são relevantes à medida que, indiretamente, dizem da (des)construção da identidade das professoras e dos eventos que marcam e constituem suas subjetividades.

A seção a seguir traz alguns gestos de interpretação acerca do atravessamento da LI no corpo das professoras, considerando a inserção das mesmas no projeto de EC EDUCONLE.

### 3.6 A inscrição da LI no corpo das professoras<sup>39</sup>

*O corpo não é da ordem do ser, é da ordem da essência.*

Professora Maria do Carmo Batista<sup>40</sup>

Esta seção parte da consideração sobre os efeitos da LI na constituição identitária das professoras, as marcas do (des)conforto causado pelo encontro com a LI. É recorrente nos dizeres das professoras o espaço cativo do desejo de completude e de fluência na LI. O corpo é aqui entendido para além da concepção biológica. Segundo Cukiert e Prizskulnik (2002, p. 144), o corpo é pensado sob a ótica dos três registros de Lacan (imaginário, simbólico e real), que são pensados como uma estrutura inseparável, como uma nodalidade. Assim, sob o ponto de vista do imaginário, o corpo é visto como uma imagem assumida pelo sujeito que marca sua constituição subjetiva. Sob a ótica do simbólico, falar do corpo é considerar a relação entre fala-linguagem-corpo. Lembrando que, ao simbolizar, o sujeito deixa escapar, graças à porosidade da língua, (LACAN, 1975 [1985]), todo inconsciente, que emerge, sob a forma de lapsos, atos falhos, sonhos e deslizes. O corpo do ponto de vista do real é sinônimo de gozo (diferentes formas do sujeito se relacionar com a satisfação no uso de um objeto desejado).

Quanto à inscrição da LI no corpo dos alunos, mesmo não sendo o foco desse estudo, é relevante ressaltar que, nos recortes discursivos, os gestos de interpretação sobre a (in)disciplina, fazem notar que a aprendizagem da LI não se dá de maneira harmônica. Talvez a (in)disciplina possa ser um modo dos alunos colocarem seus estranhamentos diante da LI, um modo de revelar a tensão dolorosa do encontro/confronto com a língua estranha, muito mais do que estrangeira, e tendo de empreender um trabalho do corpo. Um exemplo dessa perturbação da LI é materializado no dizer do aluno 11 do RD41 (“é horrível quando a professora não fala brasileiro”). O adjetivo “horrível” e a expressão “não

---

<sup>39</sup> O foco desta investigação é o sujeito-professor, mas os alunos serão mencionados aqui, devido às participações no *corpus* das aulas filmadas.

<sup>40</sup> Citação da professora em comunicação pessoal, em aula *on line*, no dia 17 de setembro de 2012. Curso do IPLA (Instituto da Psicanálise Lacaniana), 2012.

fala brasileiro”, dizem dessa tensão instaurada pela inscrição da LI no corpo do aluno. Nessa perspectiva, o trabalho do corpo é posto em jogo pelo sujeito aprendiz e esse

exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoria-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação” (REVUZ, 1998, p. 217).

Com base nos gestos de interpretação do *corpus* da pesquisa, é possível notar que há algo que é da ordem do corpo, pois a LI aqui “aparece como sendo inerente ao corpo” (GHIRALDELO, 2011, p. 110). Nesse sentido, Tavares (2013, p. 313) afirma que,

quando as perguntas de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas se voltam para a relação entre sujeitos e entre sujeito-objeto não é apenas o dizer dos envolvidos que pode revelar algo da subjetividade que está em jogo no processo. As expressões faciais, a entonação dos enunciados, as respostas corporais resultantes do encontro-confronto com o objeto e/ou com a barra ao gozo que decorre da função do professor (e, muitas vezes, do entrevistador) podem indiciar uma ruptura no discurso, permitindo (des)velar-se algo do sujeito enquanto efeito.

Assim sendo, as professoras, ao longo de suas trajetórias, vão sendo atravessadas por vários discursos que vão se deslocando e (des)construindo suas identidades e subjetividades. Dentre os vários acontecimentos em suas trajetórias, destaca-se o encontro/confronto com o projeto de EC, no qual vários rastros foram sendo inscritos, dentre eles o rastro da inscrição da LI no corpo. Tais efeitos ganham presença nos recortes discursivos abaixo:

**(RD46)**

[...] A opção por lecionar apenas a língua inglesa vem, antes, de meu próprio interesse desde sempre por essa habilidade. **Inicialmente, contentava-me em realizar leituras nessa língua, e certamente com o tempo o desejo em comunicar-me, compreender melhor tudo** que envolve esse conhecimento. O curso Letras iria me proporcionar realizar tais anseios. **No entanto, ao finalizar os quatro anos de estudos em uma instituição particular de ensino, percebi que igualmente aos outros cursos fiquei no meio do caminho. É aí que surge o EDUCONLE e o desafio maior: cumprir o que o projeto exigia.** Entre tantas atitudes durante o curso, o que **literalmente tirava-me o sono, e aqui não usarei aspas**, pois era realmente o que acontecia. Isso **deve-se a dificuldade, até hoje, quanto a fluência. Estou no caminho/// O ContinuAÇÃO [ O Projeto ConCol] me ajuda a não ficar mais uma vez no “meio do caminho”** no que se refere a busca desse conhecimento que iniciei lá na adolescência[...] eu sempre fui atrás **buscar, achar** alguma coisa [...] Ah, eu me vejo assim, **ansiosa** demais. Eu me acho **muito ansiosa**. [...] Mas é igual uma colega nossa falou ali numa aula, **tem que dar a cara pra bater** quem entra no EDUCONLE, porque **quem não dá, não vence, não consegue.** Eu escutei de colega falar assim **“Ah não, depois que eu sair daqui ai eu vou... Fazer um curso de inglês.”, e eu falei “Não, eu vou aproveitar aqui.”.** Então, **ficava um pouco assim, na sombra. E eu ia pro sol**, eu falei “eu vou apresentar”. Seja que Deus quiser.”, sabe? **Vou me jogar na situação. Nunca tive medo** assim “Ah... O que que vão dizer? O que que vão falar?”, Eu sempre // Eu acho que// É, eu encarei, e muito o EDUCONLE.  
(Alice – Narrativa)

A professora foi convidada a narrar sobre sua trajetória profissional. Sua narrativa é marcada pelas (im)possibilidades frente ao seu aprendizado da LI. E nesse processo, o que entra em jogo é o próprio corpo, marcado pela LI que vai se inscrevendo e deixando seus rastros na trajetória da professora. Vale destacar que, foram as experiências na EC que desencadearam os deslocamentos subjetivos na professora. As metáforas “no meio do caminho”, “no caminho”, “na sombra”, “ia pro sol” (RD46), apontam para um movimento do corpo, uma tomada de posição a partir do que ela percebia de sua trajetória. “tem que dar a cara pra bater”. No dizer: “o desafio maior: cumprir o que o projeto exigia”, (RD46), deflagra-se o incômodo causado em Alice pela EC. E esse incômodo decorre da

falta de fluência. O uso do intensificador “literalmente” seguido da expressão “tirava-me o sono”, a ressalva “e aqui não usarei aspas” e a metáfora “tem que dar a cara pra bater” conferem a força com a qual a professora foi tocada em relação ao saber da LI e parece apontar para o sofrimento instaurado pela falta de fluência na LI. Por meio das oscilações dos movimentos discursivos (“fiquei no meio do caminho” “Estou no caminho” – RD46), a professora atribui suas possibilidades de avançar na LI aos projetos de EC. Considerando as características das metáforas, Prieur (2011, p. 22-23) afirma que “a metáfora é uma *figura de invenção*” (grifo do autor), que abre para o surpreendente, o inesperado, “o que significa que ela produz o outro, cria a alteridade”. O autor acrescenta, ainda, que:

O sujeito aparece na sua fala, porque aí ele cria metáforas inesperadas, insólitas, mas ele usa também metáforas já estabelecidas, incorporadas ao uso, que se fixaram na língua [...] a metáfora é a vida, *a vida da linguagem e do psiquismo*, pois ela é primeiramente criação, [...] ela é dinâmica e geradora de sentido [...] (grifo do autor) (PRIEUR, 2011, p. 23).

Com base nos gestos de interpretação do RD46, é possível pensar nas formas como a LI se inscreve no corpo das professoras sob as perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista. Na perspectiva discursiva, atravessada pela psicanálise, a tomada da palavra em LE implica em tomar a língua com sua ordem própria e seu real específico e o que entra em jogo nesse processo é “a própria verdade do sujeito do discurso e do inconsciente” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 258). Na perspectiva psicanalítica, já foi dito que o corpo é visto sob os três registros (imaginário, simbólico e real). Considerando o imaginário, o corpo é visto como imagem, no simbólico, o corpo é considerado marcado pelo significante e no registro do real, o corpo é sinônimo de gozo (CUKIERT e PRISZKULNIK, 2002). No RD46, a professora investe em uma imagem de professora de LI em aprendizagem na EC e, a partir das discursividades que circulam no projeto de EC, vai incorporando significantes que marcam sua trajetória. E esse processo é permeado pelo real, pelo gozo. E o gozo, nesse caso, parece vir da LI. Nesse sentido, Lacan afirma que “o sujeito, a partir do momento em que fala, já está implicado por essa fala em seu corpo. A raiz do

conhecimento é esse engajamento no corpo” (LACAN, [1962-1963] 2005, p. 241). E “o inconsciente não deixa fora de seu campo nenhuma de nossas ações” (LACAN, [1966] 1998, p.518). A esse respeito, Coracini (2011a, p. 311) afirma que, “é preciso que a língua que se ensina atravesse o corpo do professor, constitua sua subjetividade, envolva-o e seja envolvida por ele, ou melhor, provoque nele identificações [...]”. E Neves (2013, p. 296) completa, a língua é a pessoa. Ela põe “em relação discursos sociais, e familiares que a constituem, desestruturando e reestruturando redes e trajetos de filiações sócio-históricas de identificação enquanto se entrega ao difícil trabalho de se dizer tanto na sua língua materna quanto na língua que tenta apre(e)nder.”

Quanto à perspectiva desconstrutivista, pode-se pensar na inscrição da LI no corpo da professora sob o efeito da *différance* e do *phármakon*, que estão sempre em movimento e que constituem os sentidos. No RD46, a EC e a LI podem ser relacionadas ao funcionamento do *phármakon* (remédio e veneno ao mesmo tempo). A EC, ao mesmo tempo em que provocava novos desafios aos corpos (“tirava o sono” e “exigia”), também apaziguava, retirava “do meio do caminho” (RD46). A LI se apresentava como causadora de sofrimento e redentora, levando retirando a professora de um lugar de não-saber para um lugar de saber (“do meio do caminho” para “o sol” ou para “o caminho”).

Vale lembrar que, na dialética dos contrários, no jogo de oposições na escritura, da língua e da palavra, Derrida coloca o termo grego *phármakon* como um indecível, pois, já que é por meio do *phármakon* (que significa tanto o remédio quanto o veneno) que se pode pensar em uma cadeia de significações. O *phármakon* possui um “movimento que se produz inteiramente na estrutura da ambiguidade e da reversibilidade” (DERRIDA, [1972a] 2005, p. 59). Sendo assim, tanto a *différance* quanto o *phármakon* são considerados indecíveis. Vale destacar que, na perspectiva desconstrutivista o caráter de dualidade dos paradigmas é questionado, uma vez que a desconstrução se distancia da lógica metafísica, dito de outra maneira, ela percebe e assume o caráter frágil e provisório do pensamento, desestabilizando, tirando toda certeza de seu centro.

### 3.6.1 LI como objeto de (não) saber: indícios de angústia

Esta seção apresenta o conjunto de representações das professoras sobre a LI como um objeto de (não) saber. Os dizeres das professoras interpretados nesta seção apontam para a relação sujeito-língua(s) como estruturadora de suas subjetividades (GRIGOLETTO, 2008). A LI é representada pelas professoras como um objeto de desejo e a incompletude permeia seus discursos ao dizer da LI. Os recortes das narrativas a seguir corroboram essa discussão.

**(RD47)**

*Hoje sou uma professora muito diferente daquela que se formou em 1989. Não tenho medo de falar Inglês na sala de aula. E devo tudo isso às aulas do Projeto, às professoras e aos estagiários.*

(Mary – Narrativa)

**(RD48)**

*P: E com relação ao que você tinha me dito, que você gostaria de fazer Educonle de novo? Por que você queria isso de novo?*

*M: Tenho interesse, **JUSTAMENTE**, pra não esquecer o que eu aprendi, pra poder praticar, pra ter com quem conversar/ pra não ficar assim na hora de falar engasgando procurando palavra. **Porque eu tô parada. Dentro de sala o que eu falo em Inglês é pouco e não flui porque os meus alunos estão aprendendo. Agora se eu tivesse no Educonle, dentro de uma sala dessas aí estudando, mesmo que seja lá no nível mais baixo o que aconteceria, eu me obrigaria a tá ali conversando, pensando em Inglês. Então é por isso, eu tenho vontade por isso, JUSTAMENTE, pra pratica::r, pra melhorar.***

(Mary – Entrevista)

O dizer de Mary no RD48 aponta para os rastros da EC em sua identidade no que tange a fluência oral na LI. A enunciativa atribui o acontecimento de sua aprendizagem da LI ao projeto de EC e marca sua diferença pelo fato de falar a LI (“Hoje sou uma professora muito diferente”, “Não tenho medo de falar Inglês na sala de aula”). A enunciativa oscila entre ter e não ter

medo e esse é sempre ligado ao (não)saber a LI. Ela se representa como não tendo mais medo de falar, mas no RD48 oscila e apresenta o medo de “esquecer” o que aprendeu. A repetição do enfático “justamente” indica a necessidade dita pela professora de praticar a LI. Pensando nas elaborações psicanalíticas sobre a angústia, é válido ressaltar que angústia é diferente de medo. Esse tem um objeto determinado, já a angústia não.. Para Lacan ([1962-1963] 2005) a angústia é um afeto, não é sentimento. Afeta o corpo. Sendo assim, o angustiado é afetado por esse enigma, essa falta, ou resto, o objeto *a*, do qual não sabe de fato o que é e nem de onde vem. Com isso, talvez a angústia da enunciadora no RD48 não seja pela ameaça de esquecer a LI, mas por outros motivos. A angústia de Mary pode ter sido instaurada pela possibilidade de escolha, entre voltar para o Projeto de EC, ConCol, ou continuar estudando sozinha. A angústia nasce quando o sujeito se vê diante da responsabilidade sobre suas ações e escolhas, sempre na relação com o desejo do Outro.

O uso da conclusiva “se” seguida dos verbos “acontecer” e “obrigar” no futuro do pretérito instaura uma situação hipotética na narrativa da professora. E os verbos “conversar” e “pensar” no gerúndio indicam os investimentos de Mary para aperfeiçoar a LI. É válido ressaltar que a escolha lexical pelo verbo “obrigar” parece instaurar uma contradição, uma vez que o dizer no RD48 aparentemente aponta para a necessidade da prática da LI. O uso do verbo “obrigar” parece indicar a dificuldade em se responsabilizar e atribuir essa responsabilidade ao Outro (o projeto de EC).

Ao entrar em contato com as discursividades da EC as professoras são interpeladas, de maneira bastante marcante, pelo discurso da fluência na LI, propagado pela abordagem comunicativa. Juntamente com esse discurso reverbera o desejo da apreensão de um todo da LI. Considere os recortes a seguir.

**(RD49)**

*[...] Reporto-me agora, novamente, ao ano de 2006 e 2007 **quando iniciei o projeto Educonle**, realmente o considero um marco importante. Observei que havia um número considerável de colegas que já possuíam uma certa fluência, esse fato me preocupava ainda mais. Enfim, **tinha conseguido passar no teste para frequentar o curso e não desistiria tão fácil**. Aliás,*

*isso nem chegou a povoar meus pensamentos. O que me impulsionou foi mesmo a dificuldade, precisava sim enfrentá-la. Não uso o termo **superar** porque, realmente, há muito o que fazer quanto ao meu objetivo nesse projeto, caminhar rumo a **mais conhecimentos acerca da língua inglesa, entre eles a fluência**. Posso afirmar sem nenhum receio de cometer exagero: atualmente, **o que sou em sala de aula devo a minha participação no projeto**.[...] **A satisfação ao “falar inglês” sempre era citada e intensifiquei as minhas ações quanto a essa habilidade. A partir disso, da satisfação, muito mais consegui em sala.***

(Alice – Narrativa)

**(RD50)**

*[...] e certamente com o tempo o desejo é comunicar-me, compreender melhor tudo que envolve esse conhecimento.*

(Lu – Entrevista)

Sobressai nos dizeres das professoras a incessante busca pela fluência e completude de compreensão e expressão na LI. Essa é tomada como língua adâmica, universal; “aquela por meio da qual se é capaz de transmitir todo o pensamento” (GUIRALDELO, 2011, p. 107). No RD49 Alice atribui seus deslocamentos subjetivos ao projeto de EC e à sua participação nele. Considerando as discursividades que circulam em projetos de EC, é válido considerar que a entrada do professor nesse espaço pode instaurar incômodos e mesmo a angústia. Nesse sentido, o RD49 revela o efeito de questionamento que a EC instaurou para a professora Alice. Tais efeitos de sentido não são únicos e nem transparentes o que se tem é o caráter ilusório de “transparência” e “unidade” do discurso.

Com relação à “fluência”, essa transparência e unidade pode ser problematizada historicamente. No ensino de línguas, essa é a noção utilizada tanto por especialistas da LA e professores quanto por leigos para o ‘bem dizer’ na língua que Ghiraldele (2011) explicita a partir de Authier-Revuz (1998) como “felicidade do dizer”. Esta acontece quando o enunciador experimenta o prazer de dizer algo que, não tendo sido necessariamente planejado, lhe soa como bonito ou preciso naquela situação de enunciação. Nas palavras Authier-Revuz (1998, p. 78) o sujeito “pode ouvir, em meio às palavras de sua intenção, as palavras que dizem de seu desejo.” Alice expressa essa satisfação e quer ainda mais.

O desejo de uma língua universal, adâmica, que pode tudo transmitir pode nos oferecer uma explicação do porque a definição de fluência é uma noção “indefinível, ou pelo menos bastante nebulosa” (SILVA, 2008, p. 376). Segundo a autora, o termo “fluência” vem da linguagem popular e não há um consenso quanto a sua definição entre os teóricos da LA. Fluência é entendida, de maneira geral, como fluência oral, desempenho oral.

Mediante as considerações teóricas acima e os RDs 49 e 50, percebe-se que o imaginário das professoras é atravessado pelo discurso científico da LA no que tange a noção de fluência, bem como pela instabilidade dessa noção.

Em relação à representação do professor como modelo de fluência, os estudos em LA no contexto brasileiro de ensino de LE (SILVA, 2008; AMARANTE, 1990; 2000, dentre outros), mostram o professor como a principal fonte de insumo na sala de aula sendo que o uso da língua oral deve fazer parte de seu dia-a-dia na sala de aula. Em geral, especialistas em LA representam o professor como aquele que possui grande desempenho na LE e que dispõe de vasto conhecimento da LE para utilizar em qualquer situação, pois,

Erros e deslizes gramaticais, lexicais ou de adequação colocam tensão no processamento da mensagem, podendo, assim, comprometer a *fluência* do falante. Por esse motivo, 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).

Assim, as professoras podem ser afetadas quando se deparam com o desejo de completude de tudo saber na LI através do que é entendido por “fluência” na comunicação. O uso dos verbos “preocupar” e “enfrentar” no RD49 corrobora essa interpretação. Ao dizer que, “colegas que já possuíam uma certa fluência, esse fato me preocupava ainda mais”, a professora, interpelada pelo discurso da teoria, estabelece algum tipo de parâmetro para avaliar os colegas. O uso da expressão “certa fluência” pode indicar que ela não considerava os colegas fluentes ou que ela mesma não sabia definir que fluência é essa.

A partir dessa rede de discursos sobre o professor de LE ideal (discursos do senso comum, da ciência, dos projetos de EC, da escola, dos alunos etc.) o professor vai construindo suas representações e (des)construindo sua

identidade. Nesse sentido, “o ideal de professor que se esconde ao sujeito é aquele que tem o poder e o saber de transformar, de moldar; quando isso não ocorre, vem a frustração, a angústia” (ECKERT-HOFF, 2008, p.129).

É importante ressaltar que nos dizeres desses recortes a questão metodológica que esperaríamos ser tomado também como um impasse ou uma grande dificuldade. É essa indefinível falta de fluência que instaura um mal-estar mais contundente. E é o desejo de completude que permeia esses dizeres como se fosse possível tudo saber (“e certamente com o tempo o desejo é comunicar-me, compreender melhor tudo que envolve esse conhecimento” (RD50)). Na materialidade, por exemplo, o uso do pronome indefinido “tudo” aponta para a insatisfação que a falta instaura. A esse respeito, a investigação empreendida por Tavares (2010, p. 204) ressalta “o quanto a percepção da falta da língua desabilita alguém a se apropriar da posição de professor de língua estrangeira e o quanto essa percepção parece ser interdita”. Nesse sentido, vale destacar a importância dos projetos de EC na responsabilização e implicação desse professor no que toca às tomadas de posição quanto às ações que poderão ser empreendidas, levando à desconstrução do que está naturalizado.

Outro apontamento que corrobora o desejo da satisfação em falar a LI como sendo bem maior do que o de ensinar e o efeito que ter de falar sobre isso causa no sujeito é evidenciada no RD51.

**(RD51)**

*[...] Hoje eu estou bem melhor do que antes. Mais madura! **Continuei nesta profissão porque eu tenho uma afinidade com o Inglês. Atualmente não gosto de “estar” professora. Mas gosto de ensinar. Pode ser contraditório, mas é a pura verdade! Ainda tenho vontade de estudar mais, porém com algo que me ajude a praticar mais o inglês. E, infelizmente, este lugar não é a sala de aula. I’m so sorry about that!***

(Ana – Narrativa)

Nesse dizer, sempre permeado pela insatisfação, a professora Ana reforça a sua posição em relação a saber a língua e ensiná-la. A sala de aula não é o lugar de falar a LI. Esse dizer se materializa pela “indecidibilidade” (DERRIDA,

[1972c] 2001), marcado pela (im)possibilidade de deixar a profissão. O uso das aspas no verbo “estar” (RD51) parece designar esse verbo como impróprio (AUTHIER-REVUZ, 1998), pois na representação esperada o verbo empregado seria “ser”. Nas palavras de Authier-Revuz (2012, p. 31), as aspas “suspendem localmente a naturalidade do dizer: o dizer se desdobra, se autorrepresenta como não tendo origem em si mesmo”. Assim, “estar” professora” pressupõe algo temporário e o advérbio “infelizmente” seguido de “I’m so sorry about that” sinalizam o efeito que essa constatação lhe causa. A própria frase escrita em LI, se refere à dificuldade de Ana em admitir tal decisão para então dizê-lo na sua língua materna. Sendo assim, a língua do outro serve para confessar o que é um interdito para si em sua própria língua (Revuz, 1998).

Vale destacar que, durante a formação do *corpus* deste estudo houve dois casos de desistência da profissão de professor. Essas decisões foram tomadas após o contato com a EC. É possível levantar a hipótese de que as reflexões instauradas pela EC levaram essas professoras ao confronto com as condições impostas pelas condições pessoais e profissionais (que não cabe julgar ou nomear, neste trabalho). Tal fato pode sinalizar que no caso professora Ana a EC promoveu ou deflagrou deslocamentos subjetivos no sentido de lhe sinalizar que seu desejo poderia ser diferente daquele de ser professora. Entretanto, vale ressaltar que mesmo diante dos impasses, a professora nunca parou de dar aulas.

Outro apontamento relevante quanto aos impasses das professoras é a representação do professor de LI como sendo verdadeiramente capacitado aquele que já viajou para um país de LI. Nesse sentido, a professora enuncia:

**(RD52)**

**[...] Me incomoda porque como você tão entusiasmada com a língua, com a cultura e leciono aquilo e nunca foi no país? Fica um tanto quanto *contraditório*. Mesmo quando as pessoas te perguntam e você diz que não elas ficam surpresas.**  
(Bernadete – Entrevista).

Por meio do discurso direto em: “como você tão entusiasmada com a língua, com a cultura e leciono aquilo e nunca foi no país?”, o dizer da professora

é estruturado pela representação heterogênea pautada “em uma dupla ancoragem enunciativa: uma do locutor que, ilusoriamente, é responsável por introduzir o discurso do outro, e a outra daquele a quem é atribuída a responsabilidade pelas palavras ditas” (TAVARES, 2011, p. 176-177), uma vez que há a oscilação entre o discurso que ela atribui ao outro e o seu próprio dizer “leciono aquilo”. Assim, o estranhamento que é atribuído ao outro, parece ser um incômodo da própria professora.

Recapitulando, os gestos de interpretação sinalizam um entre-lugar entre saber e não saber a LI, entre ser e não ser fluente. Nesse sentido, Coracini (2011b, p. 135) afirma que “estar no entre-lugar significa estar sempre em travessia, no meio do caminho, limite impreciso, opaco, indeterminado”.

Nesta seção constatou-se que as trajetórias das professoras são marcadas pelo encontro/confronto com o projeto de EC, que ao longo das trajetórias de cada professora vários rastros foram sendo inscritos. Um desses rastros é marcado pelo discurso da EC que interpela as professoras, ressoando no discurso da fluência e apreensão de um todo na/da LI, propagado pela abordagem comunicativa e pelas discursividades circulantes na EC. Outro apontamento desses gestos de interpretação é a maneira como a LI se inscreve nos corpos das professoras, a partir da participação na EC. Essa inscrição se deu sob o efeito *phármakon*, no qual a LI representa ao mesmo tempo a causa do sofrimento e a redenção de todos os problemas.

Mediante tais interpretações, a seção a seguir traz o outro lado da preocupação das professoras, a saber, as metodologias de ensino.

### **3.7 Os rastros das abordagens de ensino na constituição identitária das professoras**

*Por definição, um rastro nunca está presente, plenamente presente, inscrevendo em si a remissão ao espectro de uma outra coisa. O resto tampouco não está presente, tanto quanto um rastro como tal [...]*

Jacques Derrida, *Papel-máquina*.

Esta seção apresenta alguns gestos de interpretação sobre os rastros das metodologias de ensino de LI difundidas pela LA e abordadas no projeto de EC EDUCONLE, que se apresentam como discursos que se (con)fundem e atravessam as professoras.

Considerando contextos de EC para professores de LE, percebe-se que as preocupações mais comuns dos formadores e, conseqüentemente, dos professores resumem-se, em dois tipos de desenvolvimento: linguístico comunicativo e metodológico. Nessa perspectiva, o professor precisa saber a LI e saber ensiná-la, ela é tanto o objeto de comunicação quanto o de trabalho. Assim sendo, muitas das vezes, é com base nas representações que o contexto de EC possui sobre os professores que as tomadas de decisão são implementadas. Vale salientar que esses discursos sobre quem é o professor de LI vão se instituindo e sendo cancelados pelo discurso científico por meio dos regimes de verdade, que são construídos sob os pilares do logocentrismo (MASCIA, 2003a).

Mediante os recortes abaixo, é válido salientar que, considerando as formações imaginárias de Pêcheux (1990), em primeiro plano, não se pode descartar que as respostas das professoras são representações que elas fazem do que o pesquisador quer ouvir. Por outro lado, há indícios de ter havido deslocamentos subjetivos. Os RDs 53, 54 e 55 revelam os rastros deixados pelo trabalho em relação às metodologias de ensino empreendidas no projeto de EC e as maneiras como as professoras incorporaram seus efeitos.

**(RD53)**

*A participação no EDUCONLE ajudou-me muito. Descobri caminhos **mais suaves e interessantes para trabalhar Inglês**. A importância da **prática de todas as habilidades** na sala de aula, a vontade que o aluno tem de falar, ouvir e entender se desenvolve através da **criatividade do professor**, da elaboração e **planejamento** das aulas. **Depois do EDUCONLE** sinto-me mais encorajada a falar, ler, descobrir novos caminhos, nova metodologia de ensino-aprendizagem [...] **Antes era uma metodologia menos ousada**, ou seja, menos criativa. **Hoje, reflito mais sobre meu planejamento**, o alcance dos objetivos e metas para atingir meu aluno. Quero despertar nele, um interesse pelo Inglês. Quero fazê-lo acreditar que **sempre é possível** quando trilhamos **caminhos mais eficazes**. **Antes estava um pouco desmotivada com a situação de trabalhar em escola pública** [...]*

(Nina – Questionário)

**(RD55)**

***Antes do EDUCONLE** achava que não era possível dar aula falando em inglês com meus alunos, **hoje vejo** que é possível, que não é fácil, é cansativo, mas possível. **Antes** não seguia todos os **passos de uma aula**, como warm up, ou os passos para uma atividade de listening ou de reading, **hoje tento** fazer tudo de maneira mais contextualizada, coisas que aprendi na faculdade, mas com o tempo, **a correria do dia-a-dia, acabei esquecendo**, o EDUCONLE serviu para me fazer lembrar da importância destes steps, por exemplo.*

(Julia – Questionário)

**(RD56)**

*[...] Desenvolvo mais trabalhos com as habilidades de **reading and writing**. E às vezes trabalho em duplas ou grupos as habilidades de **Listening and Speaking** [...] O que mais me marcou no projeto Educonle foi o desenvolvimento do Projeto **Teaching Listening and Speaking with Communicative Methodology** durante o **Learning Weaving** ((nome dado à atividade dedicada às pesquisas em grupos de aprendizagem entre os professores EDUCONLE)). A elaboração dos **Planos de aula**, a aplicação deles em sala e a reflexão sobre o desempenho dos alunos durante as aulas me ajudaram muito a perceber que **é possível tornar as aulas de inglês mais interessantes e mais eficazes** para o processo de ensino-aprendizagem. Foi muito bom trocar experiências com minhas colegas, pois, juntas, **percebemos** que*

***podemos a cada dia melhorar a nossa prática** como professores. É claro que **não foi fácil** participar desse projeto, pois tivemos que fazer muitas leituras e discussões durante o ano, tivemos que dedicar nosso pouco tempo livre a essa experiência, mas no final **valeu a pena**.*

(Clara – Entrevista)

Por meio dos três RDs selecionados e dos dizeres das demais professoras que fazem eco a esses recortes, percebe-se que os aspectos relacionados à metodologia de ensino que mais marcaram dizem respeito a três eixos principais: a integração das habilidades em sala de aula, o planejamento das aulas e o trabalho em grupo nomeado “Learning Weaving”, sendo este último incorporado ao projeto em 2008. Conforme confirma Oliveira (2013, p. 163), “no projeto EDUCONLE o módulo “Habilidades Integradas” permeia grande parte das discussões feitas com os participantes”.

O significativo da eficácia se destaca nos dizeres, “caminhos mais eficazes” (RD53) e “aulas de inglês mais interessantes e mais eficazes” (RD55) como efeito da visão logocêntrica, na qual a eficiência do professor ao ter contato com a teoria funcionaria como produtora da eficácia na sala de aula de LI (UYENO, 2003), correspondendo ao que as professoras imaginam que o outro (o projeto de EC, a pesquisadora, etc.) espera delas a partir das vivências na EC. Atente-se, para o fato de que as aulas não podem ser somente “interessantes”, têm que ser “eficazes”.

Caberia ainda problematizar o efeito de esquecimento da enunciadora ao dizer “coisas que aprendi na faculdade, mas com o tempo, a correria do dia-a-dia acabei esquecendo”, no RD54. Esta é uma marca que surge em muitos dizeres com o seguinte efeito: o que foi aprendido em um tempo parece ter sido esquecido para ser, então, lembrado no curso de EC. É produtiva a concepção psicanalítica do tempo discutida por Freud ([1901] 1996), donde se depreende que tempo e memória são plurais. Não há um tempo cronológico para o inconsciente e não há uma causalidade linear, de um passado que determina o presente. Há uma ressignificação de algo que se passou e que foi resultado ou não de um investimento libidinal do sujeito. E onde há investimento libidinal há aprendizagem. Pode-se indagar, portanto, se o que foi aprendido antes foi

prazeroso ou não, ou nem teria sido aprendido e, portanto, nem esquecido para ser lembrado no presente.

Quanto aos deslocamentos subjetivos, os dizeres das professoras (RDS 53-55) indiciam um movimento de engajamento e de responsabilidade das professoras após o curso da EC e para a instauração de um novo olhar sobre a própria prática, mesmo que constituídas sob binarismos ("antes"/ "hoje" – RDs 53 e 54). Ao problematizar a identidade do professor de LE Eckert-Hoff (2004) discute a necessidade de se problematizar "as verdades construídas sobre os binarismos (p. ex. "tradicional/inovador; antes/depois", etc.)" na LA, na área de Educação e nos cursos de formação de professores.

Faz parte do material teórico discutido em cursos de EC, em particular, no EDUCONLE, trazer textos da área de LA que tratam os caminhos do ensino de línguas. Nesses textos, o efeito que se pretende é fazer compreender que o método deixa de ser visto como solução universal e "o papel do professor muda à medida que mudam os conceitos de língua e método" (LEFFA, 2012, p. 389). Instaura-se, com isso, a condição "pós-método" (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 32-33), que segundo esse autor, significa "a busca por uma alternativa ao método e não um método alternativo", <sup>41</sup>na qual o professor por meio da compreensão subjetiva da sua própria prática e de sua autonomia, desenvolve estratégias criativas teorizando a sua prática.

Segundo Leffa (2012), o que figurava no passado era o domínio do método, no presente figura-se o domínio do pós-método e a insurreição do professor e o futuro reserva o domínio da emergência e da invisibilidade<sup>42</sup> do professor. Sendo assim, é possível trazer à baila a problematização da EC, cujo discurso predominante é o da mudança. Entretanto, considerando as noções de sujeito como aquele que não controla seu dizer, vale destacar que não se pode

---

<sup>41</sup> Tradução para "a search for an alternative to method rather than an alternative method".

<sup>42</sup> O linguista aplicado Wilson Leffa afirma que, todos esses processos de visibilização trazidos pela ciência, aproximando, ampliando ou desvelando o objeto de estudo, possuem uma universalidade que provavelmente um dia se refletirá no ensino de línguas e tornará o professor invisível. O futuro é o sumiço do professor: quer, no mínimo, pela transparência, permitindo que o aluno veja o objeto de estudo do outro lado, quer, idealmente, como instrumento invisível que aproxima, amplia ou desvela o objeto a ser aprendido pelo aluno (LEFFA, 2012, p.406).

garantir mudanças de posições subjetivas ou reposicionamentos discursivos sem a oscilação do sujeito entre o que ele era e o que ele é (ou imagina ser).

Mediante a discussão acima, serão apresentados os recortes abaixo para subsidiar a discussão/problematização sobre as metodologias de ensino de LI que sustentam a prática das professoras.

**(RD56)**

[conversas]

C: *ô people, pay attention! Pss. Silêncio agora. Ô pessoal, olha pra cá mesmo quem não acabou ainda. Pss. Olha aqui ó, pra fazer as próximas atividades. D [chama o aluno D, que está andando e conversando na sala]. Pss, P. P [pede silêncio para o aluno P] S [chama a atenção da aluna S]. **Pra fazer as próximas atividades que eu vou pedir vocês precisam de saber isso aqui, então pay attention. Eu disse que quando nós preci/, queremos dizer que gostamos de alguma coisa, no caso aí programas de TV, que nós estamos vendo, nós usamos qual verbo?***

[incompreensível]

A14: **like**

C: **like, o verbo//gostar, certo?** Pss!

A15: *iih. Viaja em mim não [aluno discute com o colega do lado]*

[conversas]

C: *presta atenção gente. **Que é o verbo gostar. Pss. Em, in english você tem, assim como no português pss! Você tem afirmativa, interrogativa e negativa. Aqui, eu coloquei dois exemplos. The affirmative one 'I like soap operas' eu gosto de// novelas. 'I like cartoons' eu gosto de...***

Vários: *desenho*

C: *desenho. Se eu quiser perguntar pra alguém se a pessoa gosta de novelas eu vou precisar de um auxiliar.*

[toca o sinal]

[incompreensível]. (Clara E1 – Aula 3)

[...]

C: **vídeo game. Isso mesmo. E de cartoon?**

A20: *Ben10 é o que mais passa.*

[conversas. Os alunos falam juntos vários nomes de desenhos animados]

C: *Ben10...e aquele é, Bob Esponja...*

A21: *Scooby-Doo*

A22: *Zach e Cody*

A21: *Scooby-Doo*

[conversas]

*A23: Gêmeos a Bordo*

*[conversas]*

*A24: gêmeos a bordo professora*

*A25: esse aí não, não é desenho não.*

*C: anh? Mas num tem um que é desenho?*

*A25: tem, tem um que é também. Zach Cody é desenho/nossa.*

*[conversas]*

*C: gente, ficou entendido isso aqui? pss Cópia aí então os exemplos no caderno.*

*A1: já copiei*

*C: quem já copiou espera um pouquinho que eu vou explicar o exercício. Termina de copiar rapidinho.*

*(E1 – Clara – Aula 3)*

Apesar do interesse dos alunos pelo tema, os dizeres do RD56 sinalizam que coexistem na aula o interesse dos alunos pelo tema em questão (programas de TV preferidos) e pelas ações da professora para prosseguir a aula, ensinando o conteúdo proposto. É possível observar a coexistência de vários métodos de ensino. Primeiramente, o uso do verbo “precisar” em: “pra fazer as próximas atividades que eu vou pedir vocês precisam de saber isso aqui, então pay attention”, indica uma estratégia da professora de convencer os alunos a se interessarem pelo que ela imagina que eles precisam saber. Continuando, o dizer “nós usamos qual verbo?” aponta para uma busca da construção coletiva do conhecimento.

Ainda, tentando “fazer o que rigorosamente tem condição” (LEFFA, 2012), quando diz: “Que é o verbo gostar. Pss. Em, in english você tem, assim como no português pss! Você tem afirmativa, interrogativa e negativa. Aqui, eu coloquei dois exemplos. The affirmative one ‘I like soap operas’ eu gosto de// novelas. ‘I like cartoons’ eu gosto de...”. Diante da contingência da sala de aula e da conversa generalizada dos alunos, a professora desliza entre fazer uso de uma metodologia mais contemporânea e utilizar uma metodologia mais tradicional. O recorte aponta para o compromisso da professora com a aula e o engajamento dos alunos nesse empreendimento. A professora tenta conseguir a adesão dos alunos de várias formas, uma delas é atrelando o conteúdo que ela precisa trabalhar às atividades que se seguem. Nesse recorte, portanto, é visível a forma como a LI é representada e apresentada como objeto de estudo.

Um histórico das metodologias de ensino e seus desdobramentos na prática do professor é apresentado no quadro abaixo, para que se possa problematizar o efeitos de deslocamentos na prática dos professores que passam pelo processo de uma EC, discutidos nos próximos recortes.

**QUADRO 5 – MÉTODOS QUE ANTECEDERAM À ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)**

MÉTODO	SISTEMAS FILOSÓFICOS E SOCIOPOLÍTICAS	CARACTERÍSTICAS E FACETAS
Gramática-Tradução	Humanismo clássico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmissão cultural com raízes no ensino de grego e latim;</li> <li>• A aula é ministrada em (Língua Materna) LM;</li> <li>• A língua = conjunto de regras;</li> <li>• A tradução de textos é enfatizada.</li> </ul>
Método Direto	Progressismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento individual como prioridade;</li> <li>• “Abordagem natural”, fundada na aquisição da LM;</li> <li>• Método indutivo;</li> <li>• Língua = fenômeno oral e escrito de comunicação.</li> </ul>
Método Áudio-Oral e Audiovisual	Behaviorismo Reconstrucionismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua = conjunto de hábitos (memorização);</li> <li>• 1º se aprende a falar e ouvir para depois desenvolver as outras habilidades;</li> <li>• A LM é banida da sala de aula;</li> <li>• São utilizadas técnicas de repetições descontextualizadas de diálogos e frases;</li> <li>• Ênfase no código.</li> </ul>
Abordagem Comunicativa	Progressismo (ênfase no progresso do sujeito)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgiu na Europa na década de 1970, como reação ao audiolingualismo;</li> <li>• Ênfase nos aspectos semânticos;</li> <li>• Baseada na noção de “Competência Comunicativa”;</li> <li>• Mudanças nos papéis dos alunos e professores;</li> <li>• O erro passa a ser visto como parte do processo;</li> <li>• Questões afetivas passam a ser incorporadas;</li> <li>• A AC apresenta-se a serviço da “Ideologia Modernista em educação”;</li> <li>• Processo ideal e idealizado de controlar o sujeito (implícito);</li> <li>• Homogeneização como meio de apagamento dos conflitos (condizente com o positivismo).</li> </ul>

Fonte: Quadro baseado na leitura do capítulo 4 de Mascia (2003a).

O RD57, abaixo, evidencia o encontro/confronto da professora com o discurso da EC e a realidade da sua sala de aula. Os discursos que circulam sobre o ensino e aprendizagem de LE no contexto de escola pública fazem eco no dizer

queixoso da professora, quanto ao uso das quatro habilidades em relação ao número de alunos na sala de aula.

**(RD57)**

*O que HOJE a **minha crítica** assim, né em relação ao Educonle é a questão mesmo em relação a, a, a ensinar, **desenvolver as quatro habilidades em uma escola pública e uma sala de aula que tem 40 alunos** e que você não tem muita opção pra trabalhar, você não tem muito incentivo pra trabalhar. Que eu acho assim **NÃO TEM JEITO** de você, é **MUITO DIFÍCIL** trabalhar quatro habilidades numa sala lotada, entendeu/ sem material/ eu acho **MUITO DIFÍCIL**/ Então ou eu acho que **prioriza uma**, ou duas habilidades hoje em dia dentro de sala/ quatro eu não acho que seja possível/*

*P: **Mas fale um pouco mais**, quatro na mesma aula ou ao longo do processo?*

*A: **Ah, talvez não sei, sinceramente, não parei pra/ pensar isso**, se eu tenho que trabalhar essas quatro habilidades numa aula só.*

*P: Você acha que tem?*

*A: **Eu acho que NÃO TEM. Eu acho NÃO TEM.***

*(Ana – Entrevista)*

A repetição da negação por meio dos dizeres: “não tem jeito”, “muito difícil” deflagra uma posição de insatisfação e de impotência da professora frente ao discurso da possibilidade instaurado no dizer da EC. Em seu dizer, a professora repete várias expressões de indecisão deslizando entre o “talvez” e “eu acho” e a confissão com o uso da incisa “sinceramente”, indicando indecisão da professora quanto à metodologia apropriada. O uso da entonação enfática em “não tem” aponta para um “modo desdobrado de dizer” de um sujeito que “fala de um outro lugar sem se dar conta” (AUTHIER-REVUZ, 2012, p. 42). Mais uma vez, essa enunciadora reitera a sua insatisfação e conseqüente indecisão sobre qual metodologia usar. É possível notar que essa posição indicia uma angústia sobre o que fazer de si própria como professora.

Já nos recortes abaixo, os dizeres revelam que as professoras preparam suas aulas com temas significativos para a faixa etária dos alunos e preocupam-se em diversificar os temas levando materiais complementares. Entretanto, no

rastro do método gramática e tradução, a preocupação com a tradução para o português é uma constante. Atente-se para o recorte a seguir.

**(RD58)**

*J: **terrible.** Um sinônimo pra terrible seria a gente falar: **the traffic in New York is bad.***

*A16: bad?*

*J: **bad, bad de bad boy. Mau, ruim, terrível. tá?** A próxima frase: *there aren't many things to do there.**

*Vários: no*

*J: no, porque aqui tá na negativa, tá falando there aren't. como que ficaria a resposta certa?*

*Vários: there are....*

*J: **there are many things to do there. Tem muitas coisas pra fazer lá.***

(Julia – E 3 – Aula 5)

Depreende-se do dizer no RD58, quanto já visto em RDs anteriores, que a oscilação metodológica é presença constante na prática da professora. Primeiro é oferecido ao aluno a oportunidade de depreender o significado, mas logo a seguir a tradução é fornecida (“terrible. Um sinônimo pra terrible seria a gente falar: the traffic in New York is bad [...] bad, bad de bad boy. Mau, ruim, terrível. tá?”). Assim, esses dizeres apontam para o indecível traduzir/não traduzir, LI/LM. Problematizando tal questão, Coracini (2003e, p. 321), salienta que “[...] essa oscilação das orientações metodológicas produz, no sujeito-professor, sentimentos de indecisão, de incerteza, mais desorientando do que orientando, mais confundindo do que clareando, ao mesmo tempo em que o coloca numa situação de dependência e insegurança: o que parece solução não soluciona, o que parece remédio é veneno [...]”.

Retomando o recorte 41 e apresentando o recorte 59, nota-se que neles há uma oscilação metodológica pautada na indecisão da professora parecendo causar efeito de rejeição dos alunos ao se verem no encontro/confronto com a LI.

**(RD41)**

*C:[...]ok. Now **you will listen and repeat.** Listen and repeat. OK?  
Então **vocês vão ouvir e repetir.***

[...] eu vou explicar. Olha aí, people, pay attention here! Pss! Pay attention here Jean! Vou explicar. I will explain. Pss!

A12: **é horrível quando...**

C: na primeira. Pss! Samanta, Pay attention here. In the first column you have the names of the programs. These programs, OK? Let's read. É.. videoclips, sports programs, TV...é, tv news.

A12: **a professora não fala brasileiro.**

C: is here. Cartoons, Variety shows, game shows, **olha o número sete aí ó, number seven.** Soap operas, e number eight, movies. Vocês vão numerar gente, esses exemplos, tá vendo que são exemplos de programas? Vocês vão numerar de acordo com a primeira coluna. É pra colar no caderno.

[conversas]

C: **did you understand? Entenderam gente?**

A12: entendi

C: então faz aí, pode colar no caderno.

[conversas]

(Clara – E 1 – Aula 1)

### **(RD 59)**

[...]

C: se for movies você vai colocar aqui na coluna do movies

A18: movies?

C: deu pra entender esse daqui?

[incompreensível]

C: até agora você não sabe? Olha aqui [apontando o quadro] o que que Crepúsculo era D? Que que é?

A19: filme

[conversas]

C: olha aqui, pss! Ô P, senta e presta atenção. Ô M! Senta!

A20: **tem que tá em português.**

C: **TÁ em português.**

A20: e o que que é isso aqui?

C: **in english, tá na aula de inglês.**

(Clara – E 1 – Aula 2)

Depreende-se do dizer do aluno 12, no RD41, e do aluno 20, no RD59, que há uma situação de estranheza ao se verem no lugar de aprendizes de LI. Um efeito disso se dá na escolha lexical do adjetivo "horrível", revelando a situação perturbadora que pode ser a entrada do sujeito na língua. E nesse encontro perturbador, o dizer do aluno instaura a seguinte contradição: ele está na aula de LI, mas a língua que permite total compreensão é a língua

portuguesa. Conforme Revuz (1998, p. 223), "o que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa".

Os recortes 60 e 61 mostram o efeito do uso das técnicas de tradução e de repetição na sala de aula sobre os alunos.

**(RD60)**

[...]

M: [...] **the men in the tree told his friend to stay in the hole. O homem da árvore, que estava na árvore, é// pediu ao amigo pra ficar no buraco, não é isso?**

[conversas]

[...]

(Mary – E 2 – Aula 4)

**(RD61)**

[...]

C: *então vamos lembrar aqui o vocabulário que tá aqui, que são os TV programs, que tá do lado de cá. E aqui são os adjectives, OK? Vamos lá. **Vocês vão ouvir e repetir**, por favor.*

A5: **de novo professora?**

[o aluno debruça na carteira com fisionomia de reclamação]

C: **pra lembrar.** (Clara E1 – Aula 3)

C: *Nossa, assim não dá não sexta A, credo! Tá difícil! [os alunos conversam todos ao mesmo tempo e sobre diversos assuntos].*

(Clara E1 – Aula 3)

Mais do que nos dizeres, percebe-se nas expressões corporais que o uso das técnicas de repetição e tradução funcionam como *phármakon* (veneno e remédio). A opção por essa metodologia parece gerar incômodo para os alunos, o que, muitas vezes, não é expresso em palavras (conforme se vê nas filmagens das aulas), mas em ações de recusa. Essas são interpretadas pelas professoras como efeitos de indisciplina.

Em suma, o efeito da tradução nos dizeres analisados traz à baila a discussão de Pêcheux ([1969] 2009) sobre o jogo de imagens do discurso. Segundo o autor, as formações imaginárias estabelecem as imagens a serem assumidas

por cada sujeito. Pêcheux, porém não considerou a incidência do Real através dos equívocos da linguagem. No caso dos recortes acima, os alunos não correspondem ao que eles imaginam que a professora espera deles como dependentes da tradução. Nessa perspectiva, esse gesto de interpretação nos remete à discussão de Ferreira (2011, p. 61) sobre a ética do bem-dizer e a ética do cuidar no que se refere à educação de crianças e/ou adolescentes. A autora afirma que “é preciso oferecer a palavra, mas também cuidar do que se diz a ele, dele, sobre ele, através dele”. E nem por isso, o equívoco deixará de se manifestar.

Considerando as grandes viradas na educação e no ensino de LE, vale destacar que,

não se trata de jogar tudo fora e de abandonar o conceito de progresso [...], mas de saber que a história não tem fim ou um projeto idealizado *a priori*. A transformação histórico-social se dá a partir de ‘pequenas e intermináveis rupturas’” (MASCIA, 2003a, p. 184).

Desse modo, cabe ao professor se (re)inventar na sala de aula, conforme sua contingência e agir em seu favor e a favor de seus alunos.

É por meio das representações construídas pelos professores sobre o que significa ensinar e aprender uma LE, sobre os alunos, sobre as escolas, etc. que o professor determina seu fazer pedagógico. Dito de outro modo, as ações do professor são norteadas pelas representações que ele constrói ao longo de sua trajetória. Nesta seção foi possível depreender que a constituição identitária das professoras é marcada pelos rastros das abordagens de ensino com as quais elas tiveram contato no projeto de EC EDUCONLE e ao longo da vida (as experiências como aprendizes de LE e como professores). O que é mais marcante nesse aspecto é a representação da eficiência e eficácia no ensino da LI. Destaca-se, também, nesses gestos de as práticas que escapam (oscilação metodológica) e o encontro/confronto dos alunos com a LI.

A seguir, serão apresentadas as representações das professoras sobre o espaço escolar e a LI como disciplina do currículo.

### **3.8 Representações das professoras sobre o espaço escolar e a LI como disciplina do currículo**

*A representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora da representação. O currículo é, ali, naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção da identidade e da alteridade [...]*

Tomaz Tadeu da Silva, *O currículo como fetiche*.

Refletir sobre a maneira como o professor percebe o espaço escolar é considerar o atravessamento das dimensões institucionais na prática docente, dimensões estas que se (con)fundem e compõem a constituição identitária do professor e, conseqüentemente, seu modo de funcionamento na instituição escolar. Assim, a prática profissional não pode estar desvinculada da análise dos processos institucionais. Conforme pontua Monceau (2008, p. 29) parece “impossível exercer uma reflexividade sobre a própria prática sem situá-la no contexto institucional que lhe dá sentido”.

O discurso da maioria das professoras faz eco ao discurso corrente sobre o ensino de LI nos contextos de escola pública e privada. Esses dizeres fazem parte da constituição identitária do sujeito-professor e, sobretudo, da constituição histórica em relação aos jogos de verdade (FOUCAULT, 2004), as verdades, por exemplo, da mídia ou de opiniões de especialistas, que foram se naturalizando. A esse respeito, Foucault (2004, p. 12) diz que as regras de produção da verdade estão sempre imbricadas aos jogos de poder, mas o poder não deve ser visto como algo maléfico, pois “não pode haver sociedade sem relações de poder”. Foucault (2004, p. 13) continua sua discussão dizendo que não vê mal algum

na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas: o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas

quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação [...].

Nessa perspectiva, as verdades sobre o ensino de LI na esfera pública e privada vão sendo delineadas a partir das relações de poder daquele que enuncia tais verdades. E o professor, muitas vezes, acaba enredado nas malhas desses discursos que circulam sob o efeito de dominação. Vale lembrar as palavras de Miller (2003, p. 21) sobre a noção de verdade. Para o psicanalista, essa é vista como efeito. “Que sempre é verdade de um tempo particular, de um projeto particular”. Por meio dos recortes discursivos abaixo é possível problematizar tais questões.

**(RD62)**

*O ((nome da escola)) é uma escola particular em que eu **tenho todos os recursos a minha disposição** (sala de informática, vídeo, biblioteca, xerox, apoio pedagógico). **Todos os alunos possuem a apostila** da rede ((nome da instituição)) e eu preciso seguir um planejamento anual e finalizar todo o meu conteúdo, que de alguma forma me deixa presa ao cumprimento de metas. **Na prefeitura, os meus alunos são extremamente carentes, não possuem material, caderno, uniforme.** Este ano tentei adotar um livro didático, mas por causa das dificuldades financeiras não foi possível. A professora de Inglês do turno da manhã montou uma apostila com um valor mais acessível para os alunos e eu irei adotá-la para os meus alunos. Possuo uma cota limitada de xerox, o que dificulta muito o meu trabalho.*

(Bilu – Questionário).

**(RD63)**

**Pública: Pouco recurso didático oferecido pela escola, em contra partida, tenho a oportunidade de desenvolver o meu trabalho e **direcioná-lo de forma mais flexível e criativa.****

**Particular: Mais recurso didático, porém com menos flexibilidade.** Lá, o material é indicado e devemos usá-lo de forma que se cumpra todo o conteúdo dentro do prazo estabelecido nos períodos letivos.

(Nina – Questionário).

**(RD64)**

*Aí vamos entrar em questões mais burocráticas das duas situações, porque **como funcionária pública eu tenho autonomia para fazer o que eu quiser** dentro dos 50 minutos de aula, né. Flexibilidade, flexibilidade. **Agora em termos de aprendizagem é óbvio, o prazer que a escola particular me dá é muito grande**, porque o menino já vem, a maioria, 70% da sala tem 3 ou 4 anos que frequenta um curso de idioma. Então **tudo isso facilita demais a minha vida**, né. Todas as salas são equipadas com data show, **aquela coisa toda**, eu tenho um som disponível na minha sala, eu não preciso sair para buscar o som, nem preciso usar o meu, né. **É aquela coisa toda**// os dois de maneiras diferentes são prazerosos, me dão satisfação pra trabalhar.  
(Lu – Entrevista)*

Nas respostas de Bilu, Nina e Lu tem-se os dizeres em que o efeito, em primeira instância, é de dilema pelo qual passam os professores de Inglês ao relacionarem a sua atuação em ambas, na escola pública e na escola particular. Evidencia-se o binarismo já naturalizado em um modo de ver a escola pública versus a escola particular de forma homogênea, estereotipada, sem as contradições e ambivalências inerentes a ambas. A insatisfação e a falta constituem os gestos de interpretação das professoras. Na escola pública, o professor não consegue se realizar como profissional devido à falta de apoio e recursos, mas ele tem liberdade e flexibilidade para atuar. Já na escola privada, o professor tem tudo à sua disposição, mas se sente preso ao cumprimento de metas e tem pouca flexibilidade. A contradição demonstra, então, estar inerente ao dizer da insatisfação, pois reforça a representação de que a escola pública não requer o cumprimento de metas e é vista como desprovida de condições necessárias ao ensino e como um local de impotência. Pautada na discussão que a psicanálise oferece, vale problematizar que as representações das professoras sobre suas condições de trabalho em ambas as instituições parecem ser da ordem da impotência e não da impossibilidade. O discurso da queixa é impotente. A impotência é o que detém o sujeito diante do real e do impossível. O impossível e a impotência são dois termos interligados, um não existe sem o outro. Segundo Silveira (2013, p. 1), a impotência é vista como uma armadilha “que imobiliza o sujeito em direção ao real, portanto ao impossível. A impotência nos esconde o

impossível". O real se apresenta como aquilo que o professor não consegue apreender quando se depara com aquilo com o qual não sabe lidar.

A professora Lu parece se esquivar em responder sobre a flexibilidade. O que ela prefere enfatizar é sua representação de aprendizagem do aluno e assim ela silencia o que teria a dizer sobre o seu ensino: na escola pública ela pode fazer o que quiser; não fala em ensinar; e na escola particular, ela diz que os recursos ajudam, os alunos ajudam porque já estudam em curso de idioma ("tudo isso facilita demais" sua vida). Percebe-se, através do uso dos advérbios de modo "muito grande" e "demais", o quanto a professora adere às representações que ela construiu sobre ensinar e aprender nos contextos de escola regular pública e privada: em ambas as instituições.

Dentre as representações da professora Lu, em diferentes instrumentos de coleta do *corpus*, depreende-se uma "vergonha" moral frente a sua prática antes do EDUCONLE. Esse sentimento de vergonha foi problematizado no recorte 11 dessa enunciativa. A vergonha teria supostamente sido a razão para Lu procurar o EDUCONLE.

Nos recortes discursivos abaixo ecoam também outros dizeres das participantes deste estudo em relação aos vários impasses enfrentados na escola e o papel da LI no currículo escolar.

Ao tecer a rede de representações sobre as escolas onde atuam, a maioria das professoras-enunciadoras desfiava velhas queixas como empecilho para que consigam desenvolver seu trabalho. Portanto, ao partir da representação de que a LI é a disciplina menos valorizada, as professoras Lu, Ana e Mary se comparam aos professores de outras disciplinas e lhes atribuem a responsabilidade por seus fracassos.

**(RD65)**

*[...] eu leio nos olhos dos meus colegas de serviço, "Cê tá perdendo seu tempo", né. Uma professora de língua portuguesa, eu passei por isso, "os meninos não sabem nem interpretar um texto em português". Aí aconteceu que eu fui argumentar com ela e ela falou "cê tá perdendo seu tempo".*

(Lu – Entrevista)

**(RD66)**

[...] a gente só sabe como eles veem na hora que a gente vai fazer a chamada avaliação de desempenho, daí você recebe a nota lá, mas depois que já passou um semestre talvez, 3 meses, 4 meses, pela nota nem é TANTO pelo que você faz não, eles estão avaliando, por exemplo, se você é assídua, se você não tem um problema sério com os alunos, como falta de respeito, agora **em termos de conteúdo eu acho que não tem ninguém preocupado em escola pública/ com conteúdo, nem dentro da escola e nem/ nos órgãos maiores que mandam as ordens pra cumprir na escola, que elaboram os CBCs da vida e que joga lá na escola e que não tem pessoal preparado pra trabalhar com isso não/ porque pra começar, eu acho que pra ter um coordenador, se tivesse, que não TEM, teria que ter conhecimento de uma língua estrangeira pra coordenar o trabalho do professor de inglês, porque não TEM. Eu sou um exemplo de professor de inglês em escola que só tem eu de professora de inglês na escola/ então sou eu e eu.**  
(Ana – Entrevista).

**(RD67)**

[...] há quanto tempo que eu sou professora de Inglês, a VINTE ANOS quase. **Sempre teve livro** de Português, Matemática, História, Ciências e Geografia, então **AGORA** que eles tão “**professor de Inglês tem direito a trabalhar com o livro, o aluno tem direito ao livro de Inglês**”. Só esse ano que eles tão vendo que isso é importante. Então, até então isso não era importante/. Nas escolas **a gente trabalha isolada, isolada assim/ ninguém quer saber o que você ta ensinando, ninguém questiona o seu trabalho** [...] Então assim, sempre teve 2, 3 professores de Português, Matemática na escola, 2 de Ciências, **agora Inglês 1 só. E reúne sozinho, prepara tudo sozinho. E os outros professores como/ é:: não estudaram Inglês mantêm até uma certa distância da gente “ah eu não sei nada de Inglês”.** Mantêm a tradição e põe aquela assim, vamos dizer até, barreira, né. Então é isso que acontece.  
(Mary – Entrevista)

Seria o caso de indagar onde estão os sujeitos professores nesses dizeres, uma vez que estão alienados à representação de língua como disciplina do currículo que desvaloriza o ensino de LE. Certamente estão alienados ao pré-construído discursivo de algumas disciplinas terem mais valor do que outras, valor esse conferido pelas leis do MEC e políticas linguísticas no Brasil.

Para Silva (2010), as políticas curriculares devem ser analisadas com cuidado, pois interpelam os envolvidos no contexto educacional e produzem efeitos na sala de aula, definindo os papéis dos professores e alunos. As políticas curriculares se manifestam por meio do currículo e este “produz os sujeitos aos quais fala [...], estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2010, p. 12).

O currículo se constitui a partir das representações dos sujeitos acerca do conhecimento. Nas palavras de Silva (2010), é preciso ver o currículo como um fetiche, na acepção freudiana (ligado à curiosidade, o conhecimento e o desejo). O autor completa dizendo que,

[...] Ver o currículo como um fetiche significa também lançar algumas dúvidas sobre a autonomia do sujeito educacional. Essa autonomia tem sido a pedra angular de todas as teorias pedagógicas – críticas ou não. Nessas teorias o sujeito é visto como fundamentalmente livre: dependendo do ponto de vista, essa liberdade pode estar momentaneamente tolhida, restringida. Parte do trabalho da educação e da pedagogia consiste precisamente em remover os obstáculos que se interpõem entre o sujeito e a liberdade. A existência do fetiche sugere que nossa dependência do fetiche pode ser, em vez de um estado simplesmente contingente, um estado permanente. Ver o currículo como fetiche significa questionar a hipótese da autonomia do sujeito pedagógico. Significa supor uma relação muito mais complicada não apenas entre o sujeito e as coisas, mas, sobretudo, entre o sujeito e as coisas que ele cria – entre o sujeito e seus fetiches (SILVA, 2010, p. 107).

Considerando a discussão acerca do currículo, as regularidades nos recortes 65, 66 e 67 reforçam a forma como a disciplina LI é representada no currículo e como essa representação, em conexão com as relações de poder, incide sobre a constituição identitária dos professores de LI. As representações das professoras sobre a LI são alienadas aos vários dizeres instituídos pela política do currículo e do poder, que decide sobre tudo que é corporificado como conhecimento, inclusive, os livros didáticos.

Os gestos de interpretação dos recortes acima remetem à necessidade de se reconhecer que sempre haverá ambiguidade, contradição e indeterminação na relação dos sujeitos professores com o objeto de ensino LI. É dessa relação

desagradável, conturbada, que os professores falam no recorte abaixo. Eles enunciam do lugar da impotência para restabelecer uma ordem, uma assepsia, uma harmonia que é da ordem do impossível no espaço escolar.

**(RD68)**

Lugar onde **tem que exigir respeito**, pois **não se valoriza a disciplina** de Língua Inglesa como as demais disciplinas (Prof. 1 e 8 – Cacau e Julia).

Lugar onde **tento fazer o impossível** (Prof. 7 - Keila).

**Rodeado de interferências** de problemas familiares (Prof. 15 - Charlotte)

Lugar de **risco social, indisciplina**, o que **leva o professor ao desgosto**.

**Vítima do descaso governamental e dos desvalores sociais** (Prof. 21 – Cibele – Questionários abertos)

Conforme tem sido mostrado ao longo das análises, e aqui retomado sob a discussão acerca das identificações, é Lacan quem nos fornece a explicação sobre os sujeitos tomados pelo campo do Outro (colegas de outras disciplinas, corpo administrativos, alunos, pais, poder público, etc.). Em (LACAN, [1966] 1998, p. 97) no estádio do espelho, para constituir-se como tal o sujeito necessita da imagem do semelhante. A identificação é algo ambivalente e um lugar em que o sujeito se reconhece. O estádio do espelho é “a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem [...]”. A identificação é, portanto, o

termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 363).

Ao se alienar a atributos ou traços do outro, o sujeito se aprisiona a um certo gozo. Nessa perspectiva, os dizeres acima levam a refletir sobre o encontro/confronto dos professores com a complexidade da instituição escolar e suas consequências. Esse encontro/confronto transcende o uso de abordagens e técnicas de ensino e aprendizagem de LI, podendo levar o professor à desestabilização e ao gozo da queixa. A noção de gozo é acionada nesta tese para dizer daquilo que é sustentado por uma identificação que aprisiona o sujeito no

sintoma e assim, mantém seu corpo na queixa (como é o caso das professoras do RD68). Nesse sentido, é válido expandir a discussão sobre a noção de *gozo* e diferenciá-la de *prazer*. Esse seria o mecanismo de descarga que abaixaria as tensões do aparelho psíquico após a satisfação de uma necessidade. “O gozo refere-se ao desejo, e precisamente ao desejo do inconsciente [...] se o objeto *a* é causa do desejo, o significante é causa de gozo”. Assim, esse está relacionado à linguagem e à falta, possuindo, assim, uma natureza contraditória, que se relaciona tanto com a pulsão de vida quanto com a pulsão de morte (CHEMAMA, 1995, p. 92-93). Considerando o RD acima, as professoras parecem se identificar com os discursos queixosos sobre o ensino e a aprendizagem de LI e a gozar com as queixas, o que pode levar essas profissionais à impotência, a não agir de modo à retirá-las desse discurso.

Outro aspecto relevante sobre o RD68 diz respeito a implicação do professor na instituição na qual atua. A esse respeito Monceau (2008, p. 72) ressalta que, “o professor está implicado na instituição que critica e não é o único senhor de sua prática profissional, apesar de estar sendo cada vez mais considerado o único responsável por ela”. Vale lembrar, também, que

O confronto com a complexidade institucional e com os limites da ação individual pode ser desestabilizante, mas leva também a redefinir a própria implicação profissional, ampliando ao mesmo tempo o campo de análise e o leque de posicionamentos possíveis [...] (MONCEAU, 2008, p. 73).

Outros recortes mostram que a complexidade institucional é minimizada quando há a identificação do professor também a outros traços que lhe conferem mais satisfação. Os recortes 69 e 70 abaixo dizem desse processo identificatório das professoras com a LI com as imagens que elas creem que os outros fazem delas como professoras.

**(RD69)**

[...]

*É::: eu comecei como professora tem 7 anos. Mas eu decidi mesmo ser professora, quando eu tava fazendo a graduação, eu entrei na graduação de Letras pensando não em trabalhar com sala de aula não, mas trabalhar com correção ortográfica, muito voltado pra área de português/como eu estudei em ((X))/ eu tive que fazer*

*português e inglês. Quando eu comecei com o inglês eu **gostei muito de inglês, eu tive uma professora que pra mim foi decisiva pra decidir a questão de ser professor, porque ela trabalhava muito esta questão de que "olha vamos ser professor, formação de professor"** e aí que a gente começou a ver o que É ser professor. Aí já na graduação eu falei assim **ah é isso que eu quero, PROFESSORA E PROFESSORA DE INGLÊS.***

(Julia – Entrevista)

**(RD70)**

*[...] minha trajetória começou na área de Língua Inglesa por opção e pelo meu **encantamento pela língua**/ e quando eu comecei, eu comecei num curso já extinto que se chamava curso complementar e como eu **me identifico DEMAIS em dar aula por gostar** e por ser apaixonada pela educação, foi algo extremamente prazeroso.*

(Bernadete – Entrevista)

Conforme salienta Prasse (1997, p.72) "o desejo pela língua estrangeira é um desejo de gozo do Outro". Assim, ao falar da língua, o sujeito se refere ao falante da língua. E assim, o sujeito deseja ser outra pessoa (Neves, 2013a). Nessa mesma esteira, o dizer de Julia apresenta o vínculo com sua professora como razão para ela ter gostado da língua, o que remete a outra questão chave que a psicanálise trata na clínica, mas que se apresenta como crucial na área de educação. Diante da impossibilidade de domesticar o desejo, o professor investido do desejo de ensinar se vale do laço que estabelece com o aluno (Neves, comunicação pessoal). Esse é o laço do amor transferencial, "vínculo afetivo intenso que se estabelece exclusivamente nas relações humanas. Manifesta-se, mais comumente, pela percepção de um afeto desproporcional não fundamentado pela realidade empírica" (SPINELLI, *et al.*, 2012, p. 3).

Os dizeres das professoras nos recortes 71 e 72 sinalizam que a constituição identitária das professoras é também marcada pelas imagens que as pessoas da comunidade escolar, principalmente os alunos, fazem delas. Essas representações são pautadas por traços identificatórios e pelo reconhecimento narcísico do outro ("professora séria, professora chata, professora amiga"), além do amor de transferência ("os alunos se mostravam satisfeitos"):

**(RD71)**

*A comunidade escolar, os pais eu vejo assim: é sério. Os alunos assim também veem como sério, é, alguns falam assim “**agora eu tô aprendendo inglês, eu gosto da aula**”, **alguns, alguns alunos me veem como a professora que tá trabalhando** e alguns me veem como a professora chata, exigente demais. Com relação aos colegas, a gente não tem muito essa visão porque o trabalho nosso é muito solitário mesmo, **então eu me veem como uma professora séria, que trabalha.***

(Julia – Entrevista)

**(RD72)**

*Na escola eu tinha sido eleita a professora representante dos alunos e dos professores. **Os alunos viam uma sintonia daquilo que eu pedia** (ficha onde os alunos a avaliavam) eu também fazia. Os alunos se mostravam satisfeitos, só deles não matarem a minha aula eu achava fantástico. Outra resposta maravilhosa que eles me deram é que **não adianta você querer ser apenas professor, tem que ser amiga.***

(Bernadete – Entrevista)

As professoras Júlia e Bernadete se mostram satisfeitas quanto ao laço que mantêm ou mantiveram com seus alunos, um traço favorável ao reconhecimento que obtém ou obtiveram na comunidade escolar.

No RD71 é interessante marcar o lapso da enunciadora com o uso da primeira pessoa do singular em “então eu me veem como uma professora séria, que trabalha”. Esse lapso pode indicar que é a própria professora que se vê desta forma e não, necessariamente a comunidade escolar.

Já nos recortes 73 e 74 da professora Ana, mais uma vez são reforçados os indícios de angústia por não desejar estar naquele lugar, o que a leva a responsabilizar os alunos que não estão mobilizados.

**(RD73)**

***Eu tenho aluno que é:: vale a pena o esforço**, a dedicação que eu tenho de preparar a aula. Eu tenho aluno que me dá retorno, eu tenho aluno que gosta da aula, que elogia, que fala que aprendeu, que no momento, por exemplo, de correção de atividade, que eu pergunto determinada palavra, que sabe ali, lembra palavra que, às vezes, no início do ano eu ensinei, lembra. Então **isso dá retorno, isso é prazeroso. Agora, eu tenho aluno que não tá***

*nem aí MESMO, mas não tá nem aí não é pro Inglês, não, é pra nada. Nossa, tem aluno que se interessa, que gosta, que fala que gosta, que **MOSTRA pra mim que tá aprendendo, que pede ajuda** e que eu percebo assim que quer alguma coisa, então eu ajudo, eu procuro tá mais perto ali.*

(Ana – Entrevista)

**(RD74)**

*É uma coisa já antiga e já **vem me incomodando bastante**, a questão de ensinar uma língua estrangeira pra **alunos de escola pública** e eles **não terem vontade de aprender***

(Ana – Entrevista)

Vale ressaltar que aquele aluno “que MOSTRA que tá aprendendo, que pede ajuda” pode estar ligado à professora por outros traços identificatórios. Como saber? Aliás, vale ressaltar que não é possível identificar quais traços são esses, uma vez que são inconscientes. Conforme afirma Kupfer (2009, p. 27),

o que o professor deixa transparecer ao aluno não é que o seu objeto é “interessante” e, sim, a intensidade da relação construída com aquele objeto – uma intensidade capaz de despertar no aluno o interesse em ter uma relação parecida.

Nessa esteira, nos recortes acima, as representações das professoras Bernadete e Julia são a de apoio por parte de suas escolas. Bernadete e Julia revelam uma maior satisfação e realização pessoal e profissional ao dizerem de si e de seus alunos. As professoras Bernadete, Julia e, também, Mary, Ana e Alice têm a LI como objeto de paixão pela LI o que pode implicar em tocarem seus alunos. Nas suas representações e com base nas aulas observadas e filmadas a maioria de seus alunos tem muito interesse pela língua, vendo-a como objeto de desejo.

Sintetizando os gestos de interpretação sobre o grupo de representações das professoras sobre o aluno e o espaço escolar, o estudo enfatiza que as professoras apresentam representações que demonstram insatisfação com a escola pública, representando-a como lugar da impotência e do desprestígio. E LI é representada a partir dos vários discursos circulantes sobre LE no currículo brasileiro. Nesse sentido, a LI é vista como disciplina menos valorizada na escola

e pelos alunos. Tais representações podem advir da interpelação das políticas linguísticas curriculares brasileiras e dos discursos circulantes sobre o ensino e a aprendizagem de LE no contexto de escola pública.

Concluindo, essas representações incidem sobre a constituição identitária das professoras, bem como a (des)construção de suas identidades, pois seus dizeres sobre si, enquanto professores de LI, são constantemente (re)delineados a partir de suas relações com a LI, com os alunos e com a escola naqueles momentos de produção do discurso. Enfim, vale lembrar que o sujeito-professor fala a partir de todos os discursos que compõem o cenário de ensino de LI como LE no âmbito Macro (contextos internacional e nacional) e micro (suas próprias escolas e comunidades).

Considerando a natureza das trajetórias e da constituição identitária das professoras egressas de um projeto de EC, a seção a seguir, também, problematiza a (des)construção de suas identidades e subjetividades.

### **3.9 A coexistência do velho e do novo nas trajetórias subjetivas das professoras**

*É e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é.*

Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*.

*I'm on the Road.*

Professora Alice - Narrativa

Os gestos de interpretação, bem como a discussão a seguir trazem à baila algumas considerações sobre a (des)construção das identidades e subjetividades das professoras participantes. É importante considerar o fato de que a (des)construção dessas identidades se dá no movimento de desestabilização e de desnaturalização do que está estabelecido sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como LE. E essa (des)construção se dá a partir da coexistência do velho e do novo nas trajetórias subjetivas das professoras.

Outro ponto relevante depreendido dos gestos de interpretação deste estudo é sobre a forma como os deslocamentos subjetivos acontecem para as professoras após o contato com as discursividades da EC. Resumidamente, pode-se dizer que não é por meio de uma relação causa e efeito, envolve um trabalho do tempo, mas não do tempo cronológico, dito de outra forma, do tempo de cada professora e de sua singularidade.

Os recortes a seguir apontam para as questões mencionadas.

**(RD75)**

[...]

*A minha expectativa tem a ver com esse crescimento e as minhas atitudes enquanto aluna no projeto é que farão a diferença. **A proposta é lançada pela universidade e cabe aos participantes engajarem com determinação. É o que tenho feito desde que iniciei em 2006, e foi no ano de 2007 que finalizei um trabalho com a seguinte expressão que muito bem me ajuda a terminar essa narrativa: I AM ON THE ROAD!***

(Alice – Narrativa)

**(RD76)**

*Acredito que **o professor** que participa desse tipo de curso **se sente mais capaz, mais feliz, pois apesar dos problemas vivenciados na escola, ele vê que pode mudar essa realidade aos poucos e se preocupa menos em ressaltar o lado negativo da profissão.***

(Clara – Entrevista)

O dizer da professora Alice (RD75), indica os deslocamentos identitários para ela ocorridos e o que a levou a essa (des)construção. Alice enuncia que foi/é por meio das “atitudes” de engajamento e da determinação nos projetos EDUCONLE e ConCol<sup>43</sup> que ela se deslocou. Sendo assim, retomando o dizer de Alice no RD46, a EC instaura a possibilidade ao professor de estar “on the road” (RD75). Esse dizer enfático pode apontar para reconhecimento de Alice

---

<sup>43</sup> Vale lembrar que algumas das professoras participantes nesta pesquisa fazem ou fizeram parte do Projeto Continuação Colaborativa no momento das entrevistas. Esse fato fez com que faz suas narrativas apresentassem oscilações quanto ao uso de tempos verbais, uma vez que na rememoração, o presente se mistura ao passado.

de sua incompletude, mas também, para algum deslocamento, uma vez que, estar no caminho é diferente de ficar “no meio do caminho” (RD46).

O RD76 revela que a EC proporcionou à professora a (des)construção da polarização da profissão em lado positivo ou negativo e suspensão do discurso da queixa. O dizer sinaliza que com as experiências EC “os problemas vivenciados na escola” existem e que cabe ao professor assumir a responsabilidade no que lhe couber. O uso da expressão “aos poucos” mostra que a professora incorporou que não se pode mudar tudo a uma só vez. Por fim, ao dizer “o professor se sente [...]” e “ele vê” e “se preocupa [...]”, o uso impessoal do pronome de tratamento “ele” para dizer “eu” estabelece uma generalização, o que pode indicar, conforme afirma Coracini (2011b, p. 130), “distância do sujeito com relação ao que está afirmando”. Com isso, a EC teria esse mesmo efeito em qualquer professor.

Os RDs abaixo também dizem do atravessamento da EC na vida das professoras e dos indícios de deslocamentos subjetivos ocorridos.

**(RD77)**

*[...] se não fosse **EDUCONLE** eu tava ainda nas aulas de **gramática**, gramática, gramática///Que é mais fácil, né?*

(Alice – Entrevista)

**(RD78)**

*[...] I got **much more motivated to carry on** because my **new development reflected on my students** and their return was very satisfying.*

(Bernadete – Narrativa)

**(RD79)**

*[...] Aprendi a **organizar melhor meus planos de aula** e **aprimorei** minha **proficiência** em Língua Inglesa através do Learning Suport, do CENEX, das aulas e leituras de textos teóricos em Língua Inglesa. Percebi a **grande importância da constante atualização do professor** quanto às pesquisas e experiências desenvolvidas pelas Universidades sobre o ensino de Língua Inglesa, pois com o **conhecimento e reflexão** sobre essas experiências é possível **melhorar a prática em sala de aula**. Além disso, percebi que o **contato com outros professores de Língua Inglesa**, proporciona **a troca de experiências** sobre o*

*nosso cotidiano em sala de aula, ajudando-nos a melhorar nossa prática [...].*

(Clara – Narrativa)

Mediante os recortes acima, vale problematizar a natureza da constituição identitária do sujeito. Conforme ressalta Hall (2006, p. 39),

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.

Assim, a subjetividade é formada a partir das maneiras que o sujeito se identifica com o mundo. E a partir desse processo identificatório, do que o sujeito toma para si, emerge a singularidade.

Problematizar a coexistência do velho e do novo nas trajetórias subjetivas das professoras é pensar para além das oposições binárias, “bem como das contestações feitas sob a forma simples do “nem isso/nem aquilo”” (DERRIDA [1972c] 2001, p. 48). Dito isso, não é possível discutir as trajetórias das professoras sem falar da coexistência do velho e do novo sob o jogo da *différance*. Pois, conforme Derrida ([1972b] 1991, p. 45),

A *différance* é o que faz com que o movimento de significação não seja possível a não ser que cada elemento dito “presente”, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não a ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado, e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente, não é ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. É necessário que um intervalo o separe do que não é ele para que ele seja ele mesmo [...].

Nessa perspectiva, algo só é a partir do rastro de outro. E é nessa relação que se (des)constroem os dizeres das professoras nos recortes a seguir.

Nesses recortes, serão analisadas as formas como a EC proporcionou oportunidades de (re)significação da prática das professoras. Essas (re)significações que ressoam nos dizeres das professoras podem ser pensadas sob uma equação, na qual o conhecimento linguístico-teórico-metodológico mais a reflexão levam à melhoria da prática. É por meio dos rastros desse jogo da *différance* que os fios do discurso se tecem.

**(RD80)**

*[...] **Aí, depois que eu fui pro EDUCONLE, aí eu disparei a falar mais, a cumprimentar eles, a cutucar mais eles // Ai, as aulas eu achei assim// Eu me senti mais// mais professora de inglês, entendeu? Eu me senti mais professora de inglês, e era um desafio, cada aula pra mim era um desafio. Eu percebia que eles ficavam na felicidade só de me entender, e quando eles falavam então, alguma coisa, que eu cutucava, aí a felicidade já dobrava, “eu entendi e também falei”. Aí, eu tô indo por esse caminho, sabe? Trabalhar a fala, a leitura, é// a escuta não tanto, só a escuta deles com relação a mim, o meu inglês. Por causa do aparelho de som, que nunca tá/ que num/e a tomada não funciona/// e eu tinha, mas o meu estragou, e aí eu ainda não tomei a providência de levar algum som de casa mesmo pra escola, que muitos professores fazem isso. Agora/ com relação ao meu maior problema, que eu conversei com a X [cita nome de uma colaboradora do ConCol], o PLANEJAMENTO. Eu sou muito assim, meio que// por exemplo, eu preparo minhas aulas/ eu preparo minhas aulas não, eu pego aquilo que eu quero levar pra sala.***

(Alice – Entrevista)

No RD80 a professora Alice narra sua trajetória profissional, ressaltando os rastros da EC e os deslocamentos considerados por ela como os mais marcantes, oscilando seu dizer entre o passado (durante e depois do EDUCONLE) e o “agora” (sua prática na sala de aula após o contato com o EDUCONLE). O saber falar a LI conferiu à Alice a possibilidade de se inscrever em um outro lugar na sala de aula. No dizer, “eu me senti mais// mais professora de inglês revela que a EC deflagrou o grande acontecimento na vida da professora. E a partir dele, ela (re)significa sua trajetória. Em suma, coabitam no dizer de Alice os rastros da nova e, também, da velha prática, que resistem numa

relação que é da ordem da *différance*. O dizer: “Por causa do aparelho [...]”, seguido de várias hesitações indicam que a professora se inscreve no discurso das justificativas, que, em seguida, aponta para uma confissão (“e aí eu ainda não tomei a providencia”).

Quanto ao “maior problema” (RD80), localizado por Alice, (“o PLANEJAMENTO”), ele aparece tempos depois quando ela já está participando do ConCol. Observando esse movimento do tempo, percebe-se que nem tudo que foi trabalhado na EC constituiu acontecimento para a professora, ou seja, possibilitou uma (re)significação da prática em uma relação causa-efeito. Considerando que a significação se dá no *a posteriori*, vale retomar a discussão sobre o tempo lógico (Lacan ([1966] 1998), assim, é possível inferir que o EDUCONLE instaurou o instante para olhar e compreender a prática e a profissão professor de LI e, atualmente, no ConCol a professora Alice, bem como outras participantes, estão concluindo algumas questões e levantando outras. Lembrando que no movimento do tempo lógico o momento de concluir inicia um novo momento de olhar, assim, esse movimento do sujeito é cíclico. Ainda sobre a ação do tempo e os deslocamentos na EC, Coelho (2011, p. 140) afirma que “a transformação não é fenômeno que se manifesta de uma hora para outra”. Os resultados desse estudo em um projeto de EC mostram que as experiências da insatisfação e da frustração das professoras de LI quanto à profissão predominaram por três anos e somente após esse período vislumbrou-se a disponibilidade para mudança. As considerações finais do estudo de Coelho (2011) podem ser expandidas pelas discussões elaboradas nesta tese sobre a temática do tempo.

Nessa perspectiva, vale acrescentar que na mitologia grega existem duas categorias para designar o tempo: *Kairós* e *Chronos*. *Chronos* refere-se ao tempo cronológico, sequencial, linear, quantitativo. *Kairós* refere-se ao tempo existencial, qualitativo, um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: a experiência do momento oportuno.

Dessa forma, há duas categorias de tempo: uma lógica, contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias, horas minutos e segundos, um tempo universal e que serve de norteador para

vários processos sociais. A segunda categoria é um tempo não racional, qualificável, pessoal, imprevisível e mutável, que não pode ser compartilhado com o outro, que, mesmo sendo enunciado, só pode ser entendido plenamente por aquele que o vive (MARTINS *et al.*, 2012, p.220).

Tendo em vista essas noções, pode-se vislumbrar que, ao narrar suas experiências pessoais e profissionais, as professoras se referem a *Kairós*, um tempo no qual cada uma, conforme sua singularidade, recorta o que a EC deixa para si. Os mecanismos de funcionamento temporal no psiquismo estão presentes ao longo da obra de Freud (FREUD, [1898,1899, 1914, 1915 – 1916] 1996). Nessa perspectiva, para a vida subjetiva, o valor e a significação dos acontecimentos não se relacionam com a duração dos fatos. O que importa nas lembranças é a dinâmica psíquica que é posta em jogo. Pois “o tempo do inconsciente não é um tempo que passa, é um “outro tempo”, o tempo da “mistura dos tempos”, o tempo do “só depois”, o “tempo da resignificação [...]”. Há movimento das dimensões pulsionais e desejanças que, misturando os tempos, produz novos sentidos (ALONSO, 2014, p.1-2). Não há um funcionamento linear no tempo, passado, presente e futuro se (con)fundem. O passado não é fixo, se resignifica no presente.

Os RDs 81 e 82 abaixo, que se referem à professora Júlia, em diferentes momentos da entrevista, durante uma de suas aulas, também corroboram a discussão acima sobre o tempo do lembrar e do esquecer.

**(RD81)**

***Eu tento seguir mais alguns passos da aula, de, por exemplo, de fazer um warm up, que eu tinha deixado de fazer, de chegar, às vezes chegava e já falava assim “então vamos corrigir o exercício e tal”, né e falar assim “vamos ver o que que a gente vai falar hoje”. Então, começar a preparar os alunos pra aquilo que a gente vai trabalhar naquele dia, né, então isso é uma coisa que eu vejo que eu tento fazer muito mais agora depois do Educonle. Meio que assim, eu sabia teoricamente o que era pra fazer e tinha esquecido, e tinha ficado de lado [...] às vezes assim o Educonle meio que fez você LEMBRAR “opa, você não tá usando isso mais, você esqueceu?” “Na correria você parou de fazer isso?” Né, começa a ficar mecânico, né. Então eu acho que é preciso voltar, “opa, volta e vamos lembrar o que esqueceu”, o que tem que fazer que não tá fazendo mais.***

(Julia – Entrevista)

**(RD82)**

[...]

*J: ok? Ok. Agora que vocês já completaram, **vocês vão conversar com o colega que tá perto de vocês, tá? Vira pra trás, ou olha pra frente, ou olha de lado. Ok?***

*J: olha aqui: primeira, first question, first question: **what present would you like for your next birthday? What would you like for your next birthday.** Aí é pra você a pergunta, você vai responder: *I'd like a cellphone, a dog, some Money, ok? E depois você vai fazer as perguntas. V [professora chama a atenção do aluno]! você vai fazer as perguntas daquilo que você respondeu aí. Tá? What would your mother like? Ah, my mother would like a purse. What would your best friend like? My best friend like// e aí você já respondeu. Ok? E aí você vai fazer a pergunta pro seu colega, que tá do seu lado e aí o seu colega vai perguntar pra você. ok? **English, english, english! No portuguese. ok?****

(Julia – Aula 3)

A professora Julia utiliza em sua narrativa o discurso direto para elencar o que passou a fazer na sala de aula após o EDUCONLE. Esse recurso confere a narrativa um grau de exatidão sobre o ocorrido. Nesse processo enunciativo dois enunciadores: a professora que narra no presente e a voz do Outro que cobra as tomadas de posição da professora. Mais um aspecto observado é que o dizer da professora oscila entre o esquecimento e a lembrança. O esquecimento representando a velha prática e a lembrança representando o discurso da EC (a questão do esquecimento no dizer de Julia aparece, também no RD55), funcionando como o Outro que está presente para “LEMBRAR: “opa, você não tá usando isso mais, você esqueceu?” “Na correria você parou de fazer isso?””. Vale observar que a enunciativa utiliza a entonação enfática para o vocábulo “Lembrar”, o que indica o grau de importância conferida pela professora a esse aspecto. Os dizeres da aula (RD82), também, corroboram a discussão sobre a coexistência velho-novo, indo ao encontro do dizer de Julia sobre sua prática.

No RD83 abaixo o dizer da professora Mary também apresenta um quadro de (re)significações sobre sua prática desencadeadas por sua passagem no EDUCONLE.

**(RD83)**

**Então assim, HOJE eu tenho muito mais cuidado com o material que eu preparo, eu busco muito mais material, eu procuro trabalhar, gosto muito de trabalhar com textos e a gramática contextualizada nos textos, então eu FALO/ em inglês com os meus alunos/. Não diria que a aula é o tempo todo em Inglês, porque eles também reclamam que não entendem, mas se você for comparar M [referindo-se a si própria], por exemplo, 1990/em sala de aula que não falava nada em Inglês e o que falava era errado, a pronúncia era errada e comparando agora X [a professora se referindo a ela mesma] pós Educonle, né, então assim, eu converso, eu cumprimento, algumas frases, procuro me expressar/ mesmo tendo dificuldades, mas eu procuro falar. Então eu me conscientizei que, uma vez professora de Inglês, eu não posso chegar lá na sala e falar o tempo todo só Português. Eles perguntam “o quê ah, não entendo”, brincam comigo assim “Tá me xingando?”. Mais assim, foi a MUDANÇA que aconteceu na minha vida [...] Ah, eu melhorei MUITÍSSIMO, eu cresci muito. Que como eu não sabia é::: preparar/ uma aula/ Eu não SABIA buscar material, eu não sentia essa necessidade aí de buscar material. Na minha cabeça eu pensava que era só trabalhar GRAMÁTICA/ verbo e não, agora, hoje é::: eu tenho outras possibilidades/ eu me preocupo em trabalhar as 4 habilidades do Inglês, então, eu faço questão que o meu aluno escreva em Inglês, que ele ouça, eu levo CDs pra sala, coloco música, coloco CDs de livros que eu recebo de editoras [...] eu também me coloco no lugar deles, porque eu também já me senti assim. Eu já senti MUITA DIFICULDADE de falar, então imagino que eles mais ainda/. E assim, muitas vezes eu me sinto desafiada, porque eu tenho aluno que sabe falar Inglês, eu tenho aluno que é filho de professor de Inglês. Eu tenho aluno que morou fora do Brasil. Então, hoje eu tenho essa consciência, eu não posso parar, eu não posso deixar de lado, eu não posso ficar parada mesmo, eu não posso, como que se diz, relaxar “ah, não tem mais nada pra aprender, não tem mais nada pra estudar, não tem mais nada pra buscar, não tem NADA de novo pra trazer pro meu aluno”. TEM SIM, e este aluno que fala Inglês e este aluno que chega pra mim e me pergunta em Inglês, que eu tenho que ali, rapidamente, elaborar a resposta pra ele em Inglês/. Então hoje eu me sinto mais segura/ e::: melhorei muito em relação ao que eu ERA/.**

(Mary - Entrevista)

Conforme o recorte 83, percebe-se na materialidade linguística que a professora (re)significou sua prática em vários aspectos (seleção de material, a contextualização da aula, o ensino das quatro habilidades, o uso da LI em sala de aula, etc.). Mas o deslocamento que parece comandar os demais é quanto ao seu modo de enunciar na outra língua, o que significa uma mudança na economia de seu gozo. Um exemplo disso é quando a enunciadora diz enfaticamente “eu FALO”, “foi a MUDANÇA que aconteceu na minha vida [...]”.

Outro gesto de interpretação depreendido do dizer de Mary diz respeito ao modo de construção de sua narrativa se colocando na posição do aluno para justificar a dificuldade que existe em aprender a LI. Essa construção se manifesta quando a enunciadora usa o discurso direto e as aspas, colocando o dizer do aluno em evidência para justificar as suas tomadas de decisão quanto ao uso da LI em sala de aula (“o quê ah, não entendo”, “Tá me xingando?” – RD83). O dizer “eu já senti MUITA DIFICULDADE de falar, então imagino que eles mais ainda” corrobora a análise anterior. Assim, a professora define sua prática a partir das suas experiências de aprendizagem quando aluna.

Outro apontamento quanto ao RD83, diz respeito ao discurso do “mercado de saber que vende a ideologia da aprendizagem contínua (MRECH, 2001). Esse discurso pode ser deflagrado no dizer de Mary com a repetição da expressão “não posso” (“Então, hoje eu tenho essa consciência, eu não posso parar, eu não posso deixar de lado, eu não posso ficar parada mesmo, eu não posso”). O uso do verbo “poder” pode estar indicando uma demanda da EC enquanto “mercado de saber” que atua sobre a educação contemporânea, embora diga também de uma outra ordem de gozo, algo mais satisfatório, vivificante. Tal elaboração se baseia em um dos significados dicionarizados do verbo “poder”, que é “ter autorização para” (FERREIRA, 2009).

O RD abaixo apresenta o esforço da professora Mary em dar a aula usando a LI e as relações entre sua prática e seus deslocamentos identitários.

**(RD84)**

[...]

**J: student? Ok. Ah/ are they studying science? Mathematic?  
Art? English? What are they studying?**

Vários: **science**.

J: *science. Very well, very good. So, and/ can you tell me what penguins eat?// eat. For example, an// we eat food, like pizza, sandwich, rice, beans, an... frites potatoes. We. We eat food like this. And penguins? What about penguins?*

A12: *fish*

J: *fish? Ok, very well. Very well. And/ do penguin lay eggs?*

Alunos: *yes.*

M: *yes? What means lay, what means? [escreve no quadro] what it means?//Look at the dialogue, look at the text// what means lay egg? What eggs? What are eggs? What are?*

A13: *ovos*

M: *ovos?*

A14: *ovos*

M: *ovos. So, lay eggs*

A15: **bota ovos/**

M: **to lay eggs**, *what is, what are to lay eggs?*

M: *Hein? Do penguins lay eggs?*

A16: *Yes/*

M: *[escreve no quadro] do penguin lay eggs? Yes or no?*

Vários: *Yes*

[...]

(Mary – E2 – Aula 1)

A professora Mary se esforça para utilizar somente a LI em toda a sua aula. A abordagem da professora apresenta traços das abordagens contemporâneas de ensino/aprendizagem de LE (por exemplo, a abordagem comunicativa, o sociointeracionismo etc.) e ela se preocupa em colocar os alunos sempre em semicírculo. Embora haja essa preocupação com a interação e em dar uma aula considerada mais comunicativa, a professora apresenta rastros do que ela mesma enunciou no início desta pesquisa: “eu era gramatiqueira”. Considerando as projeções imaginárias de Pêcheux, Mary pode estar respondendo a demandas do discurso do EDUCONLE, da ciência e/ou da pesquisadora ao dizer que se considerava “gramatiqueira”. Considerando o dizer em questão, cabe indagar, sobre o espaço da gramática na prática dessa professora. As representações que orientaram a teoria e a reflexão dos formadores do EDUCONLE, conforme já discutido, foram as de mudar uma prática voltada para o ensino de gramática e tradução, para a de uma melhor integração das habilidades. Mary não pode se desvencilhar da velha prática para iniciar uma

outra completamente diferente do que já sabia fazer. E é possível problematizar a contradição que os projetos de EC que propõem a integração de habilidades impõem ao formador e ao aluno: juntar o inseparável que foi separado, por razões político-pedagógicas, em quatro habilidades.

Mary empenha-se muito para que os alunos entendam a matéria na língua alvo, mas ao final o foco acaba sendo em uma aula mais tradicional, com foco nas formas gramaticais ou os itens isolados, na tradução e repetição, como se todo o empreendimento da aula fosse para levar os alunos a entender a gramática. Sendo assim, constatamos que mesmo após ter participado do projeto de EC os deslocamentos não acontecem com a intensidade que os formadores costumam desejar e a professora acreditar. O “eu era...” se mescla com o “agora eu...”.

Tais considerações nos remetem à discussão teórica apresentada no capítulo de fundamentação teórica desta tese, sobre a desestabilização dos significados causada pelo jogo da *différance* de Derrida ([1972c]2001) e o *Teorema da incompletude* de Gödel. Nessas perspectivas uma condição paradoxal se instaura no discurso do sujeito, que ao tentar apagar os traços do que o constitui, acaba deixando seus rastros.

As trajetórias das professoras são formadas pelo ir e vir que compõe a constituição identitária. Para essa discussão retomamos a ideia da (des)construção derridiana, na qual o velho não é apagado pelo novo, pois se misturam/coexistem. Assim, ao retornar ao velho conhecimento a professora Mary o ressignifica, conforme o exemplo do “eu era gramatiquera”. Nesse deslizar de significantes, Mary incorpora os novos conhecimentos que aprendeu no projeto de EC. Desse modo, ela parece que busca se expressar com mais segurança na LI, experimentando um deslocamento do seu modo de gozo, mais satisfação em conduzir a sua aula. O recorte a seguir, também de Mary, ilustra essa elaboração.

**(RD85)**

[...]

*M: look at here, wait a moment. If penguins, é/// can't fly, answer me, you answer me. An/// how can they to move?*

*((os alunos permanecem em silêncio))*

*M: move. For exemple, me. I'm walking, I'm walking. Ok?*

*Vários: Ok*

*M: **people walk. And penguin?***

*A19: **run?***

*M: run, running? Penguin run? Run?*

*M: repeat. Slow. Speak low.*

*((Conversas))]*

*M: penguins// ((faz movimentos de nado))*

*Vários: nadam*

*A20: swim*

*M: swim! Very well!*

*(Mary – Aula 1)*

No RD85, percebe-se o grande investimento da professora para sustentar a aula em LI, mesmo quando lhe faltam as palavras. Mary utiliza vários recursos para evitar a tradução imediata: usa a linguagem corporal, desenha no quadro e escreve. Esse é um grande investimento do corpo, da professora e dos alunos. Mary tenta oferecer a LI como um “fetiche” (SILVA, 2010) ao tentar despertar a curiosidade dos alunos. Tal gesto pode ser remetido à metáfora do “fetiche” utilizada por Silva (2010, p. 107) para se referir ao currículo e ao conhecimento. Nesse sentido, o autor sugere “pensar no conhecimento como capaz de, por meio das delícias da curiosidade, causar prazer e gozo”, de enfeitiçar. Assim, o currículo é como o fetiche porque tem o poder de “enfeitiçar”, de dar a ver, mas também de cegar.

Na aula de Mary, coexistem o velho e o novo, no trabalho simbólico da linguagem falada e corporal. O RD86 abaixo mostra o momento em que a professora tenta usar exemplos em LI para levar os alunos ao sentido pretendido de um texto, mas diante do equívoco que a expressão causa, ela é levada a usar os recursos que conhece, não só a atuação corporal, mas também a velha tradução:

**(RD86)**

*[...]*

*M: yea, **run off. Run after. The bear, é... no! the bull is chase and I am, é, run after, run after them. Run after him.***

*A9: **fugir?***

*M: **no!***

*A10: **pedalar***

*M: pedalar!? Pay attention.*

*[risos]*

*M: **there was, ó, pay attention.** There is, **there is a bull in front of me.** [fazendo gestos] A bull. And... Suddenly, I start to, run after, to chase, é... to run after him. I start to run after him. So, the bull, I'm run after the bull.*

*A11: **correndo do// do touro?***

*[risos]*

*A12: correndo do touro*

*M: but...*

*A13: fugindo?*

*[incompreensível]*

*M: no, **the Bull was in front of me. Tá na minha frente. And I am run after him! Eu tô correndo atrás dele!***

*Vários: an...*

*A14: **an? Atras? Pra que?***

*[incompreensível]*

*[risos]*

*A14: **pra que você tá correndo atrás dele?***

*M: **é eu que estou perseguindo o touro, não é o touro que tá me perseguindo!***

*[risos]*

*M: letter, b. **this is lie, viu? Because if a bull appear in front of me, I chase, I run after, I run very very much. Entenderam o que eu falei?***

*A14: não.*

*J: **eu falei que isso é mentira, porque se um touro aparecer na minha frente eu corro muito.***

*A15: eu sei///*

*M: você sabe né?*

*[conversas. Os alunos riem e comentam o exemplo da professora]  
(Mary – Aula 3)*

A professora tenta levar os alunos a compreender o verbo "run after". Em: "there is a bull in front of me. [fazendo gestos] A bull. And// suddenly, I start to, run after, to chase, é... to run after him. I start to run after him". Quando o aluno expressa seu equívoco: "correndo do// do touro?", deflagra o riso de todos em relação ao exemplo e à situação. Nesse caso, tem-se a instauração do conhecimento pela via do corpo e da situação cômica, pois não foram somente as palavras da professora que tocaram os alunos, mas também o seu corpo libidinizado pelo prazer. É interessante notar que mesmo com um exemplo, aparentemente, sem sentido, os alunos chegam a compreender a professora.

Nesse sentido, “a inovação não está na técnica ou no novo método, e sim na qualidade das respostas que o professor dá ao singular do processo de conhecimento e na sua coragem de enfrentar o inusitado de cada sala de aula” (ZANVETTOR, 2012, p. 146).

De um modo geral, os gestos de interpretação mostram a presença do mesmo e do diferente nos dizeres das professoras a cada ato enunciativo, a cada palavra proferida. E os rastros dessa *différance* no dizer das professoras não se deixam apreender por completo, evidenciando que o sujeito é da ordem do devir. A partir dos gestos de interpretação dos dizeres dessas professoras tornou-se possível compreender alguns modos de (des)construção das identidades, subjetividades e pontos de singularidade na formação de professores (suas angústias, impasses, frustrações, (in)sucessos, etc.) e os desdobramentos disso para os contextos de EC. Por exemplo, os projetos de extensão oferecidos nas universidades.

A seção a seguir apresenta alguns gestos de interpretação sobre a incidência da responsabilidade e implicação das professoras no ensino e na aprendizagem da LI e seus deslocamentos a partir da participação na EC.

### **3.10 Da responsabilidade à implicação no ensino e na aprendizagem**

*[...] O que mais posso fazer para que meus alunos sejam atingidos positivamente pelo conteúdo que leciono?<sup>44</sup>*

*Não é fácil e nunca será... Mas o sabor maravilhoso das conquistas só provará quem não mede esforços para empreitadas como essa.<sup>45</sup>*

Professora Alice

Esta seção apresenta os gestos de interpretação apontamentos sobre a responsabilidade e a implicação das professoras participantes quanto ao projeto

---

<sup>44</sup> Dizer da professora Alice, na entrevista.

<sup>45</sup> Mensagem enviada por *e mail* pela professora Alice, após a minha visita à sua escola.

de EC e ao ensino e a aprendizagem da LI. Para essa empreitada serão retomadas as discussões sobre a teoria da responsabilidade discutida no capítulo teórico desta investigação. Vale lembrar que essa discussão transcende as concepções sobre responsabilidade adotadas pelo senso comum.

Lembrando Jonas ([1979] 2006), a marca da modernidade é o dinamismo, e não conseguir calcular o impacto das mudanças assombra o homem, e mesmo com projeções não lhe é possível ter todo esse controle. Essa “era do dinamismo” é vista como fenômeno histórico. Antes, as mudanças ocorridas levavam a uma calma, a uma estabilização; hoje a mudança e a consciência da mudança produzem mais e mais inovação, sempre à espera do que venha a surgir. Por isso, o homem faz previsões, ou seja, faz cálculos prévios sobre progressos futuros, o que é uma forma de responsabilidade. Jonas apresenta reflexões sobre a expectativa do progresso técnico-científico e os cuidados que devem ser tomados pelo homem para não ultrapassar “as fronteiras do que é lícito fazer” (p. 204) e a busca desenfreada por milagres, que são “instilados pelo desejo ou pela necessidade” (p. 205). Enfim, por mais que o homem planeje, ainda haverá incógnitas, mas a busca por respostas tem alterado o agir humano, “[...] a natureza do agir humano transformou-se de tal maneira que surgiu uma responsabilidade cujo significado é inaplicável até hoje. Ela comporta um conteúdo inteiramente novo e um alcance nunca visto sobre o futuro” (JONAS, 2006, p. 207).

Os gestos de interpretação empreendidos nos recortes a seguir vislumbram as possíveis contribuições da teoria da responsabilidade para a problematização e compreensão das tomadas de posição das professoras, e seus modos de relacionamento com a EC e em relação ao ensino e aprendizagem de LI. Os recortes a seguir apontam para algo que ressoa nos dizeres das professoras envolvidas nesta investigação no que tange a marca da responsabilidade e implicação na (des)construção de suas identidades e subjetividades.

**(RD87)**

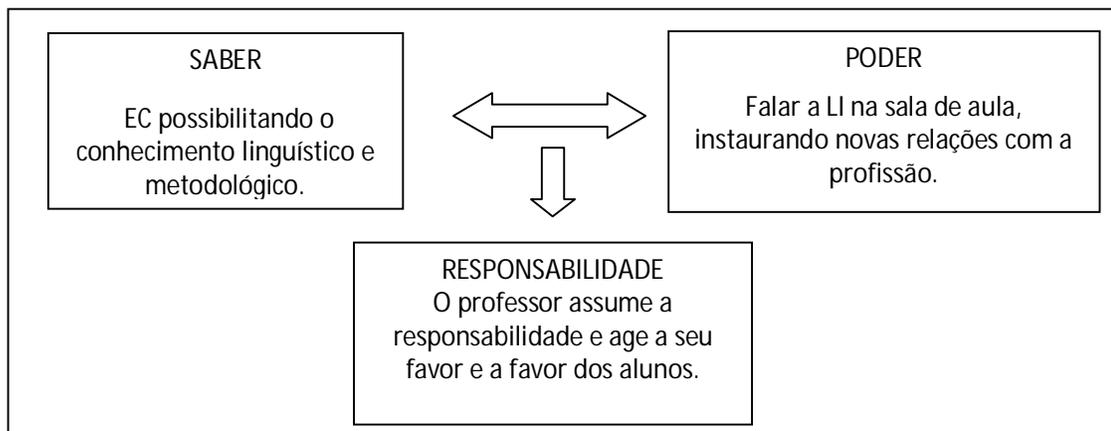
[...]

***Posso afirmar sem nenhum receio de cometer exagero: atualmente, o que sou em sala de aula devo a minha***

***participação no projeto. As exigências, as quais não eram poucas, supriram em parte o que, lá atrás, a minha faculdade não me proporcionou: aulas ministradas em inglês, uma extensa quantidade de textos e apresentação de trabalhos em inglês. O contato infinitamente maior com a língua estrangeira em estudo só foi possível a partir da minha presença no projeto. Envolvi-me intensamente nas propostas e, inevitavelmente, os resultados positivos foram experimentados também, em sala de aula. Os meus alunos foram diretamente beneficiados.***  
(Alice – Narrativa)

O discurso mobilizado no dizer da professora Alice no RD87 aponta para a forma como essa se apropria e se responsabiliza pela sua formação. Na materialidade linguística isso é deflagrado na sua maneira assertiva de construir sua narrativa. Primeiramente, pela introdução da narrativa que aponta seus deslocamentos subjetivos “posso afirmar sem nenhum receio de cometer exagero”. Assim, a professora assume sua posição subjetiva diante do processo de EC. Em seguida, essa responsabilização se materializa nas escolhas lexicais feitas pela professora. O uso da primeira pessoa do singular no verbo “envolver” seguido do advérbio de modo “intensamente” (“envolvi-me intensamente”) aponta para a tomada de responsabilidade de Alice. E a outra escolha lexical marcante é o possessivo “minha” (“minha participação no projeto”, “minha presença no projeto”). A professora se coloca como sujeito responsável, sujeito da ação, que a partir de seu engajamento, tomou a EC como uma causa(ação). Com base no “princípio responsabilidade” de Jonas ([1979] 2006) e mediante a interpretação do *corpus* desta pesquisa o quadro abaixo foi elaborado para discutir e problematizar essa causa(ação).

#### QUADRO 6 – A CAUSA(AÇÃO) DA RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR DE LI



Fonte: Quadro elaborado a partir da leitura da obra *O princípio responsabilidade*, de Hans Jonas ([1979] 2006), e dos gestos de interpretação do *corpus* desta pesquisa.

Nos dizeres das professoras é recorrente a atribuição de seus deslocamentos subjetivos ao projeto de EC<sup>46</sup>. Outro apontamento é o acontecimento da LI na vida das professoras, possibilitando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa das professoras (conforme materializado no RD95 acima, dentre outros). É esse saber da LI que confere às professoras o poder de falar a LI, e esse poder é sempre imbricado com o saber e dessa imbricação nasce a responsabilidade.

Considerando a relevância das contribuições de Foucault sobre a temática do saber e do poder, vale trazer à baila tais considerações. Para o autor, a temática do saber e do poder está diretamente ligada aos modos de subjetivação do ser humano na cultura. O saber e o poder possuem um funcionamento entrelaçado, pois “se apoiam e se reforçam mutuamente”. A grande preocupação de Foucault era em saber como o poder funcionava. Assim, ele é visto pelo autor como uma forma de relação. E o saber é visto como “espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, [1969] 2009). Essa discussão vai ao encontro da discussão de Jonas ([1979] 2006, p. 215), quando afirma que “a responsabilidade é um correlato do poder, de maneira que a dimensão e a modalidade de poder determinam a

<sup>46</sup> Cabe lembrar que essa professora fala de um momento e de um lugar já afetados pelo projeto ConCol.

dimensão e a modalidade da responsabilidade". Assim sendo, o autor diz que não é mais o que o homem deve fazer que está em pauta, mas sim o que ele já faz. Desse modo, o autor diz que "poder" significa liberar, no mundo, os efeitos causais, que, então, devem ser confrontados com o dever da nossa responsabilidade (JONAS ([1979] 2006, p. 216).

**(RD88)**

*Ah/ tem VÁRIAS coisas que ainda me incomodam, mas hoje é, e justamente a **autonomia** que o **Educonle me deu, eu ANDO com as minhas próprias pernas**, né, então, por exemplo, antes eu costumava muito a reclamar, porque tem salas de aula que não tenho uma tomada para ligar meu som, meu aparelho para dar um exercício de LISTENING pros meninos, eu não tenho essa condição, mas aí o **Educonle me clareou da seguinte forma: é, eu vou ficar a vida toda, eu tenho só, apenas 5 anos de , de funcionalismo público. É [diz de maneira enfática] a profissão que eu escolhi pra mim, eu não arrependo de todas as partes ruins, o que que eu fiz: não tem a tomada não, peço licença pro professor da sala do lado, comprei duas extensões, enormes [Risos] [...] o Educonle me trouxe a questão de resolver os problemas, saber identificar qual é o problema e resolvê-los. Não esperar é/ soluções divinas ou governamentais e por aí vai.***

(Lu – Entrevista)

No RD acima, a EC surge retirando a professora do discurso da queixa e instaurando deslocamentos subjetivos (conforme o dizer no RD81) que a levaram a se responsabilizar pela sua prática, com novas tomadas de posição. As ações da professora tiveram início a partir da (des)construção desencadeada no EDUCONLE. Assim, é possível pensar no espaço da EC como propício à desestabilização quanto às queixas, que se não retiram o sujeito do lugar, não o levam a responsabilizar-se. O modo de dizer da professora sobre sua tomada de responsabilidade é instaurado, também, pelas discursividades do EDUCONLE. Há nesse recorte uma movimentação subjetiva diferente do RD87, pois o que está mais evidente aqui é o efeito do projeto de EC ("o Educonle me deu", "o Educonle me clareou" e "o Educonle me trouxe"). Tem-se a impressão de que a professora recebeu todo o conhecimento de que não dispunha para "saber identificar qual é o

problema e resolvê-los" (RD88). Esse dizer traz marcas de que ela responsabiliza o projeto de EC pelos seus deslocamentos e não percebe que é também responsável por eles.

Nessa perspectiva, vale salientar que, é bastante circulante no meio educacional a representação dos espaços de EC como lugar onde os problemas são localizados e resolvidos. Filiando-se a essa representação a professora parece "se esquecer" de que o responsável pelos seus deslocamentos é ela própria, o que fica evidente quando ela diz do seu movimento subjetivo, no qual a professora exemplifica como se deu sua responsabilidade com relação aos seus impasses na sala de aula ("o que que eu fiz: não tem a tomada não, peço licença pro professor da sala do lado, comprei duas extensões, enormes [Risos]", optando por não esperar por "soluções divinas ou governamentais" (RD88). O RD89, também, corrobora essa discussão.

**(RD89)**

*[...] me sinto mais **segura** quanto ao meu **conhecimento sobre o idioma e sobre a metodologia** no Ensino de Língua Inglesa. **Entretanto, não tenho apoio da instituição em que trabalho para continuar minha formação** e para aplicar os conhecimentos que já adquiri, pois **cada dia que passa tenho mais atribuições burocráticas** na escola (preenchimento de fichas) e menos tempo para planejar minhas aulas. **Infelizmente, não poderei continuar** participando do Projeto Concol, pois a escola em que trabalho [X] não organizou meus horários pedagógicos (tempo para planejamento sem alunos) na sexta-feira, conforme solicitei, inclusive com documentos assinados pela coordenadora do Projeto Concol, Profa. [X] [...] Diante dessa situação, **sinto que a formação do professor é deixada sempre para depois** e ele continua **lecionando, tentando** superar os problemas que vivencia na escola **sozinho**.*

(Clara – Narrativa)

O RD89, também, se inscreve na mesma temática acima. No entanto, o dizer da professora deflagra um outro agente da responsabilidade, que é discutido com recorrência nos espaços de EC, a saber, a instituição escola. Esse dizer faz eco aos dizeres de vários professores inseridos na EC, principalmente os do projeto ConCol, que vão e vêm e aqueles que nem vieram a participar do projeto

devido à alegação de falta de liberação/apoio nas instituições. O dizer da professora Clara: “a formação do professor é deixada sempre para depois”, denuncia o constante adiamento da formação do professor por parte das iniciativas governamentais, que cria cursos esporádicos e nomeia de “formação continuada”. No caso do dizer acima, não é o sujeito-professor que adia sua formação por vontade própria, mas a contingência político-ideológica (no caso do ensino de línguas no Brasil). Vale retomar a discussão de Jonas sobre a responsabilidade como um coletivo. Os interesses das políticas educacionais nem sempre vão ao encontro dos objetivos dos professores. Nesse sentido, a responsabilidade fica comprometida, mas continua existindo, uma vez que, “alguém é responsável até mesmo por seus atos mais irresponsáveis” (JONAS ([1979] 2006, p.168). Nesse sentido a responsabilidade é vista numa concepção coletiva. Nesse sentido, o recorte a seguir traz à baila a discussão sobre a responsabilidade quando se opta por não agir.

**(RD90)**

Então sabe **aquele negócio de querer, prefiro ah vou dar aula com arroz com feijão mesmo**, no quadro, escreve, ou então tentando fazer uma coisa assim bem mais **mediocre, tipo pra dar uma cutucada na na, na escola**.

(Ana – Entrevista).

Depreende-se do RD90 a opção da professora por dar uma aula “arroz com feijão”. Essa expressão indica o que a professora chama de aula “mediocre”, como forma de sensibilizar a escola quanto às condições de ensino de LI. Nesse sentido, a professora assume um tipo de responsabilidade ao fazer a escolha pela aula “mediocre” e essa escolha traz consequências para todos os envolvidos, principalmente para a professora e para os alunos. Com isso, conclui-se que a professora se responsabiliza pelo seu não fazer nada diferente para mudar suas aulas. Assim, conforme ressalta Jonas ([1979] 2006), mesmo quando o sujeito escolhe não fazer nada para mudar uma situação ele está assumindo responsabilidade (a responsabilidade de não agir como uma forma de ação). Finalizando, o uso do artigo demonstrativo “aquele” em “aquele negócio de

querer”, seguido do substantivo “negócio” parece apontar para um distanciamento e indefinição do que é enunciado. Esse modo de dizer parece apontar para a desistência da professora em relação ao ensino de LI. O RD51, também, corrobora esse gesto de interpretação. Mas não se trata de uma desistência no sentido de parar de lecionar, mas de parar de investir em novas ações para a sala de aula, pois a professora continua lecionando.

Os gestos de interpretação a seguir evidenciam a responsabilidade das professoras e dos alunos para com o objeto de ensino e aprendizagem (LI), apontando para a problematização de Jonas ([1979] 2006) sobre a coincidência entre os interesses do professor e os objetivos dos alunos. Considere os RDs a seguir.

**(RD91)**

[...]

*J: ah, vocês vão responder quando é o aniversário de vocês, pra começar a organização. **Em inglês, in english***

*A9: é pra fazer?*

*J: **in english**. Pss*

*A10: abril é april né, professora?*

*J: april, Yes. A próxima pergunta. T, U ((nomes dos alunos)). How old are you going to be? Are you going to be? O que que vai ser essa pergunta agora?*

[...]

(Julia – Aula 1)

**(RD92)**

[...]

*J: férias? Que que vocês acham? **Onde que eles estão, where are they?***

*Vários: escola*

[...]

*J: in the school, in the classroom*

*A8: **the class/***

*J: **vamos tentar responder in English que vocês dão conta***

*A9: **escola.***

*J: **school**. Ok. E a vicky, **what is vicky talking about?** Vick, Vicky.*

*A10: **o que que ela tá falando** [...]*

(E3 - Julia – Aula2)

**(RD93)**

[...]

*J: My best friend likes/ e aí você já respondeu. ok? E aí você vai fazer a pergunta pro seu colega, que tá do seu lado e aí o seu colega vai perguntar pra você. ok? **English, english, english! No portuguese. ok?***

*A1: OK.*

(E3 - Julia – Aula 3)

**(RD94)**

[...]

*J: aí gente falou um monte de coisa sobre aniversário, como que a gente poderia tá// como que é uma festa, party*

*A1: Yes, Yes*

*J: num é?// e quando a gente fala de **birthday party**, uma coisa que vocês adoram?*

*A2: **bolo***

*A3: **Presents***

*J: Presents. Num é? E o que que vai fazer? What present?*

*[conversas incompreensíveis]*

*A3: odeio roupa de aniversário*

*J: what present would you like for your next birthday? Hum/ what present would you like for your next birthday?*

*[conversas]*

*J: playstation! Hum. What about you X [nome da aluna], what would you like for your next birthday?*

*Aluna X: **ainda estou pensando***

*J: **ah// not sure?***

***Aluna X: minha mãe perguntou o que que eu queria ganhar de aniversário...***

***J: in english! English! English! What about you T [chama outra aluna]?***

*Aluna T: **tô descobrindo como é que fala em inglês professora***

***J: ah, tá descobrindo? Quer um dictionary? A dictionary is here. What about notebook? Good Idea or not?***

*Vários: Yes!*

*J: an, what about iphone?*

*A4: **money!***

*J: money? Money is good. Money, a cell phone, smartphone/?*

*A5: já tenho [...]*

(Julia- E 3 - Aula 3)

**(RD95)**

[...]

*J: Só um minutinho vou ligar o rádio aqui/*

A1: **Radio** [o aluno corrige a professora], professora, **in English**.  
(*Risos*)  
(Julia- E 3 - Aula 3)

**(RD96)**

[...] eu tenho um **retorno positivo**, é, é porque eu já escutei de vários pais em reuniões que o aluno não se interessava por língua inglesa, né. Um pai veio me agradecer porque, um deles, me lembro até hoje, "**o que que você faz? Porque o meu menino nunca gostou de estudar inglês e hoje eu vejo ele com o livrinho aberto e o caderno aberto fazendo seu exercício**", entendeu. Eu acho que de uma maneira geral eu tô tendo um retorno positivo e isso é **MUITO gratificante, extremamente gratificante**.  
(Lu – Entrevista)

Depreende-se dos dizeres acima (RDs 91-96) a tomada de responsabilidade pelas professoras frente ao ensino e a aprendizagem de LI. São marcantes nos recortes os incentivos para que o aluno utilize o inglês nas aulas. Tal aspecto é evidenciado nas seguintes repetições: "in english!", "vamos tentar responder in English que vocês dão conta", "in english! English! English!" "[...] ah, tá descobrindo? Quer um dictionary? A dictionary is here. What about notebook? Good Idea or not? [...]", dentre outras.

Quanto às tomadas de posição dos alunos frente ao saber da LI, depreende-se dos recortes e das observações e filmagens das aulas a alegria e satisfação dos mesmos em aprender a língua e, principalmente, a falar. Não se pode descartar as contingências desses contextos com relação à faixa etária, condições e recursos de ensino, proficiência na língua, dentre outros fatores, que esta tese não daria conta de abarcar. Apesar das conversas isoladas, a maioria dos alunos faz as atividades com interesse, pede a ajuda da professora nas atividades e demonstra interesse pelas aulas e pela LI. Nessa perspectiva, para que o conhecimento sobre a LI se torne um saber é preciso que tanto o professor quanto o aluno esteja implicado e ponha um pouco de si no processo (MRECH, 2011). Nesse sentido Tavares (2011, p. 181) ressalta a importância de o professor ocupar sua posição com propriedade, afirmando que isso significa

Exercer certa função de autoria sobre os discursos vários que nos constituem, fazendo com que seja possível distinguir um estilo

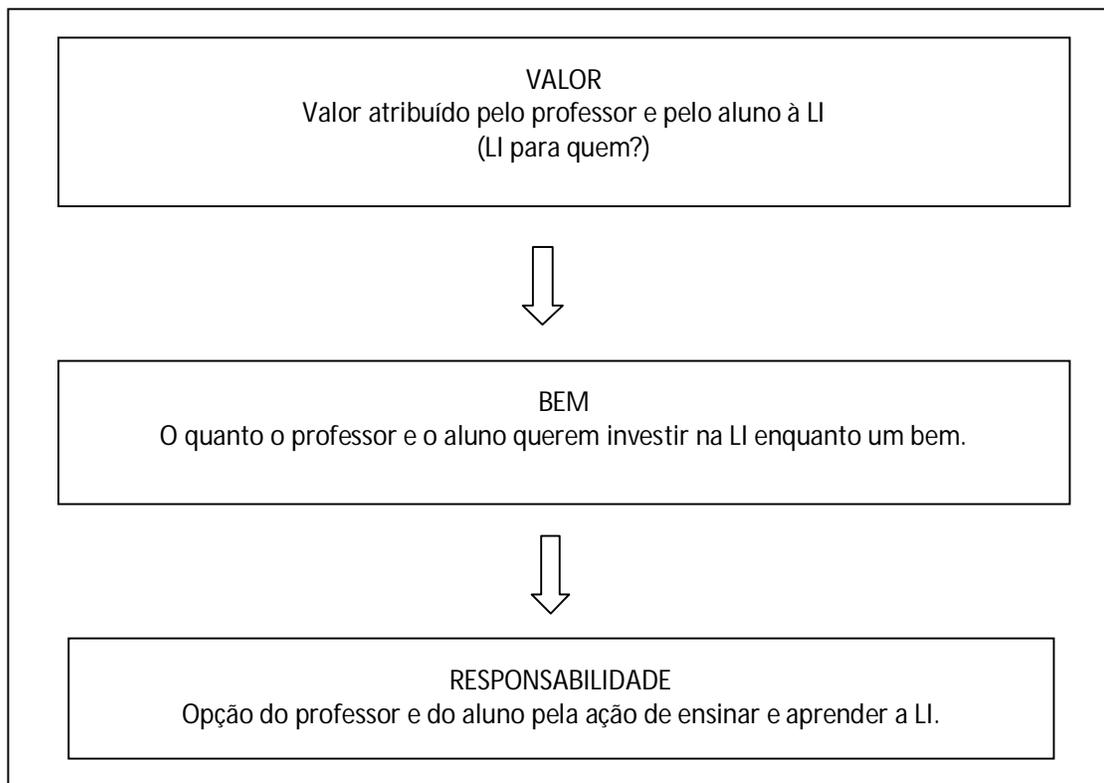
próprio de nos relacionarmos com o objeto de saber que supostamente detemos enquanto “professores”, com o arcabouço teórico-metodológico que influencia nossas decisões e atitudes, com os demais com quem nos relacionamos.

Quanto à identificação dos alunos com a técnica da tradução, isso não ocorreu, de maneira geral. O dizer do aluno 1, no recorte 95, surpreende e desestabiliza a professora, solicitando que ela fale em inglês (“Radio [o aluno corrige a professora], professora, in English”). Esse ocorrido parece desestabilizar o fazer da professora, pois lhe causa um estranhamento após os risos dos alunos. O que aponta para tal desestabilização é o corpo da professora (fisionomia e desconcerto).

Quanto ao RD96, é relevante notar a forma como o efeito da responsabilidade da implicação da professora em relação ao ensino da LI, instaura nos alunos e nos seus pais um novo olhar sobre a LI (“o que que você faz? Porque o meu menino nunca gostou de estudar inglês e hoje eu vejo ele com o livrinho aberto e o caderno aberto fazendo seu exercício” – RD96). A escolha da professora pelo uso do discurso direto dos pais confere um tom de veracidade à narrativa e revela a constituição subjetiva da professora sendo marcada pelo olhar do outro, que lhe confere aprovação e traz satisfação pela profissão. Nesse sentido, Jonas afirma [...] é o efeito do bem sobre o sentimento que faz brotar a disposição de assumir responsabilidades [...]” (JONAS [1979] 2006) p. 166).

Mediante os gestos de interpretação apresentados nos recortes 91 a 96, é relevante retomar a discussão sobre a teoria da responsabilidade. Com base nessas discussões foi elaborado o seguinte quadro para tecer problematizações e reflexões posteriores:

### QUADRO 7 – A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR E DO ALUNO EM AÇÃO



Fonte: Quadro elaborado a partir da leitura da obra *O princípio responsabilidade*, de Hans Jonas ([1979] 2006), e dos gestos de interpretação do *corpus* desta pesquisa.

Segundo (Jonas, [1979] 2006), a ação do sujeito deve ser sempre determinada por uma causa. Considerando os recortes acima, a causa das professoras e dos alunos parece ser a mesma: ensinar e aprender a LI. Assim, a responsabilidade pode entrar em ação mediante o esboço do quadro acima, no qual se tem o valor que as professoras atribuem à LI e que é conferido a partir das representações das mesmas sobre os alunos. Uma vez definido esse valor, as professoras decidem o quanto elas querem investir nesse ensino, tomando a LI como um bem em si. Mas, para que isso ocorra o sujeito-professor precisa acreditar naquilo que embasa seu fazer pedagógico. Segundo Jonas ([1979] 2006, p. 198), “o ator deve assumir responsabilidade não só por seus atos, mas pela convicção que o ilumina”.

Mediante todas as considerações sobre a responsabilidade e os gestos de interpretação empreendidos nesta seção, a partir do momento em que as professoras assumiram suas responsabilidades e se implicaram no ensino e na

aprendizagem da LI, indo da vontade ao dever e não ao contrário, seus alunos passaram a estabelecer uma nova relação com a LI. Assim, sendo, o dizer de Jonas pode fazer eco ao dizer dos alunos: “para que algo me atinja e me afete de maneira a influenciar minha vontade é preciso que eu seja capaz de ser influenciado por esse algo” (JONAS, 2006, p. 156).

Nessa perspectiva, Jonas ([1979] 2006, p. 224-225) afirma que “o lócus da responsabilidade é o Ser mergulhado no devir”. Segundo Jonas, as coisas devem ser encaradas não como eternas, mas como temporais e estão sempre sob o efeito da transitoriedade, em constante mutação “pois podem perder sua totalidade em um só instante”. A responsabilidade é vulnerável a essas constantes transformações, por isso deve ser vista em um *continuum*.

### **3.11 Síntese dos gestos de interpretação**

Esta seção apresenta uma síntese dos gestos de interpretação empreendidos nesta tese. Os dizeres da maioria das professoras revelam que a experiência na EC propiciou identificações desejadas para a (re)significação de suas trajetórias como no campo profissional e pessoal, tocando-as de várias formas. No entanto, o discurso da queixa faz-se presente nos dizeres de algumas professoras, alienando-as a um certo modo de ser e de agir. Assim, está presente o discurso da histérica (LACAN [1969-70] 1992), no qual algumas professoras, principalmente Ana, apresentam uma circularidade nos questionamentos sobre a situação do ensino e da aprendizagem de LI em seus contextos e parecem não se inscreverem em outras discursividades que as retirem desse lugar queixoso.

Sintetizando as representações das professoras, percebe-se que a EC é vista como o lócus da localização e solução dos problemas no ensino e na aprendizagem da LI. É marcante, também, a desestabilização e os deslocamentos causados pela EC quanto ao desenvolvimento linguístico e metodológico e à noção de fluência das professoras na LI. Sendo que, o traço mais marcante diz respeito à imagem de si como o professor que não sabe a LI. Essa questão da fluência, também pode ser remetida à discussão sobre o discurso da histeria, no qual a incompletude tem lugar cativo. Assim, o professor é visto como um sujeito “sem

garantia final" (LEBRUN, 2008, p. 52). E é paradoxalmente, essa ausência de garantia que leva o professor à possibilidade de singularidade e à sustentação de sua posição subjetiva a partir de sua fala.

Vale destacar que, mesmo sabendo que investigar os dizeres dos alunos não é o foco principal deste estudo, vale a pena lançar luz sobre as suas reações no que tange as tomadas de posição das professoras. Sendo assim, não se pode falar da constituição identitária do sujeito-professor sem trazer à baila o que o constitui deste outro lado do espelho. Vários dizeres dos alunos apontam para a recusa à LI. Mas não há um tipo de recusa deliberada, apenas por via da (in)disciplina ou da desqualificação do que é ensinado que é o mais comum em sala de aula, mas como algo da ordem daquilo que o sujeito não vê e não controla (MARTINS, 2012). No caso dos alunos envolvidos neste estudo, a decisão seria sobre o encontro/confronto com a língua inglesa, que para muitos alunos causa estranheza. Nesse sentido, vale destacar os apontamentos sobre as maneiras como as professoras e os alunos se responsabilizam e se implicam no ensino e na aprendizagem da LI. Quando a LI é vista como uma causa tanto pelas professoras quanto pelos alunos, o desejo de aprender parece brotar. Assim, a responsabilidade surge como algo que "limita o gozo" (MACEDO, 2014), tanto das professoras (gozo da queixa) quanto dos alunos (recusa à LI) e os inscreve em outras discursividades, apontando vias de possibilidades.

O contexto de EC não lida apenas com questões de ordens linguística e metodológica dos professores, entram em jogo, também, questões de âmbito político-social de nível macro e não apenas restrito à sala de aula. Mas as professoras enunciam a partir de do lugar de professoras que passaram/passam pela EC, dito de outro modo, a partir das discursividades incorporadas por elas a partir do projeto. E esses discursos se (con)fundem e atravessam as professoras, delineando suas identidades, subjetividades e singularidades. Nesse sentido, segundo Pavloski (2012, p. 13), os fragmentos identitários que constroem o sujeito moderno sofrem os efeitos das mudanças de paradigmas, que "substituíram a unicidade pela multiplicidade e a solidez pela desconstrução".

A seguir, serão apresentadas as conclusões do estudo.

## **CONCLUSÃO**

### **O DESFECHO DA INVESTIGAÇÃO: RETICÊNCIAS E PONTO FINAL**

*Pode um homem enriquecer a  
natureza com a sua incompletude?*

Manoel de Barros

A conclusão deste estudo traz a síntese dos gestos de interpretação, tomando-os como gestos por não considerá-los fechados, uma vez que, por maior que seja a acuidade do pesquisador, sempre haverá um resto não analisado. Sendo assim, nesta investigação, opto por dizer que estou tecendo algumas considerações para serem submetidas às novas problematizações que poderão advir na LA ao ensino de LI.

Com o objetivo de fazer o fechamento do estudo, será retomada a trajetória investigativa, acionando os objetivos do estudo. O objetivo geral foi investigar os efeitos do processo de (des)construção da identidade de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada de duração pré-determinada. O estudo aponta que os deslocamentos subjetivos das professoras, via EC, ocorreram no tempo de ser de cada professora, na perspectiva *kairológica*, e não no tempo controlado e que se finda, o tempo *chronológico*. A atribuição de sentidos à EC pelas professoras, ao recordarem as experiências vividas, se deu sob a primeira perspectiva. Tal fato corrobora a hipótese delineada nesta investigação, qual seja a de que não se pode garantir mudanças subjetivas imediatas de professores que passam pela EC em um tempo pré-determinado, já que uma condição paradoxal se instaura no discurso do sujeito-professor, que, ao empreender o trabalho de aprendizagem de outras abordagens metodológicas, ao mesmo tempo em que é instado a refletir sobre uma mudança de paradigmas, tenta apagar os traços das práticas que o constituem, mas acaba deixando os rastros da identidade anterior. Assim, considerando a questão do tempo de cada sujeito, os deslocamentos subjetivos não são percebidos imediatamente, sendo elaborados, possivelmente, a *posteriori*. Dessa forma, os deslocamentos identitários de professores de LI ocorrem de maneira singular (e na qual o sujeito se responsabiliza pela sua singularidade), e não calcados em um ideal, pois os acontecimentos na EC são da ordem do singular, daquilo que não se pode prever e nem controlar.

Será apresentada, a seguir, uma síntese das considerações finais sobre cada objetivo específico.

A representação mais marcante das professoras sobre si é a de um professor em devir, sempre em busca de mais fluência e mais conhecimento na

LI. Essa representação vai ao encontro das discussões sobre o sujeito da incompletude, cujo desejo nunca é satisfeito, dito de outro modo, o discurso da histórica, marcado pelo discurso da insatisfação em relação ao desejo. Lembrando que esse é da ordem do impossível e é a única maneira de retirar o professor do discurso da queixa e levá-lo a conviver com a dimensão da (in)satisfação, o terreno da contingência, do acaso, da insegurança e da busca de investimentos para o ensino e a aprendizagem de LI e, também, para a (re)invenção na sala de aula. Outro apontamento é que as professoras se veem a partir do olhar do outro, são capturadas pelos discursos circulantes sobre o professor de LI e acabam repetindo e incorporando essas discursividades. Assim, suas identidades e subjetividades vão se constituindo de impasses e contradições.

No que tange à discussão empreendida nesta investigação sobre o conceito de sujeito, as professoras participantes deste estudo, assim como todo e qualquer sujeito, se encontram diante da angústia das escolhas. Ao falar de si, instado a relatar os fatos das trajetórias pessoal e profissional que marcaram o seu fazer em sala, o sujeito-professor evidencia sua clivagem, deixando flagrar vozes do inconsciente, constituídas a partir da “descontinuidade significativa” que faz o sujeito-professor “desaparecer e reaparecer” (LEBRUN, 2008, p. 51). Esses deslizamentos permitem chegar ao que é da ordem da subjetividade e, quiçá, de uma singularidade. As professoras pautam seus dizeres em lembranças daquilo que eram antes de participar do EDUCONLE e do que são hoje. Alguns dos rastros de singularidade evidenciados nesta tese foram deflagrados de forma bastante inusitada a partir do mito de Sísifo (conforme seção 3.5), no qual questões contingenciais como a (in)disciplina na sala de aula foram tratadas à luz desse mito, o que permitiu transcender o pensamento binário sobre as práticas do professor na pedagogia pós-moderna.

Quanto às posições discursivas ocupadas pelas professoras em relação ao ensino e à aprendizagem da LI, o estudo revela que as ações das professoras em sala de aula estão ligadas às maneiras de representar os alunos e o espaço escolar. As professoras adotam metodologias a partir dessas representações. O espaço escolar é visto como desprovido das condições necessárias ao ensino e à aprendizagem de LI. Assim, destacou-se o discurso da impotência, por parte de

algumas professoras. As representações das professoras sobre os alunos estão imbricadas nas representações que elas fazem de si. Tais representações sinalizam um aluno e um professor, muitas vezes, impotentes diante das condições de ensino e de aprendizagem nas instituições investigadas. A posição de impotência imobiliza o professor de se investir do desejo de ensinar. Esse é da ordem do impossível, por isso, mobilizador da busca contínua em acertar.

Por outro lado, vale destacar um apontamento relevante decorrente deste estudo e que se refere à problematização da responsabilidade das professoras. Mediante os gestos de interpretação concluiu-se que nos momentos em que a LI foi tomada como causa tanto pelas professoras quanto pelos alunos, o desejo pela LI se instaurou na sala de aula. Com isso, conclui-se que a responsabilidade pode levar o sujeito-professor a assumir ações éticas para si e para os seus alunos e tem o potencial para retirar o sujeito da queixa impotente, propiciando deslocamentos subjetivos. Essas problematizações foram subsidiadas a partir da teoria da responsabilidade de Hans Jonas ([1979] 2006) atravessada pela perspectiva psicanalítica e discursiva. As discussões subsidiadas por esse atravessamento de perspectivas se deu de maneira bastante frutífera e inusitada, uma vez que, nesse sentido a tese seguiu a via da investigação que “espera o novo” e aposta na “reinvenção” (MILLER, 2003). Concluindo essa temática, trazer a teoria da responsabilidade para esta tese instaurou outro olhar sobre as ações dos professores e alunos de LI, pois, a responsabilidade está diretamente ligada às maneiras de agir do sujeito, e é vista como um princípio, um modo de lembrar o sujeito que seus atos sempre possuirão consequências. Este estudo traz à baila questões ligadas aos modos de responsabilidade do sujeito-professor e as consequências disso para sua prática e constituição identitária. Assim, a responsabilidade tangenciada nos gestos de interpretação desta tese possibilitou indagar para onde aponta o desejo das professoras e o que ele é capaz de mobilizar. Mediante tais considerações, percebe-se que esta tese avança as discussões no campo da LA no que tange as investigações sobre o ensino e aprendizagem de LE e a formação de professores.

Dentre as considerações finais sobre as representações das professoras sobre a EC, essa é vista como o lugar do saber, da verdade. Nessa relação de

poder-saber, de certo e errado, as identidades e subjetividades dos professores vão se (des)construindo e constituindo a partir das significações que consideram ideais. A forma mais marcante foi com relação à representação da EC como um lugar para “melhorar” as competências linguísticas e metodológicas, como se as discussões emergidas no espaço da EC para professores de LE se resumissem apenas nessas duas modalidades. Para que se constitua um acontecimento, algo da ordem do singular, que acontece no/para o sujeito (DELEUZE, 2006), a EC tem que tocar as professoras de alguma forma e levá-las a novos encontros. Ainda, vale destacar que tanto os impasses vivenciados na EC (prática didática) quanto ao desejo de apreensão da LI (o (não) saber a LI) se deram nas professoras pela via do “indecidível” *phármakon* (DERRIDA [1972a] 2005), na qual se misturam veneno e remédio, questionamentos e respostas. Esse discurso pode ter sido constituído ao longo da história da EC brasileira, que representa o sujeito-professor de LI como sujeito sempre em falta com a profissão, principalmente no que tange a essas duas competências. E, conforme esse discurso, o investimento nessas seria a solução para os problemas do ensino de LI. Em suma, faz-se presente no discurso de algumas das professoras um gozo no sofrimento, embora imaginem que o sofrimento deva ser extirpado como se não fizesse parte daquilo que é o mais íntimo de si mesmas. Poderiam experimentar o gozo vivificante quando se consegue conviver com o “indecidível”, no qual a própria característica do gozo é por si contraditória, marcada pelos “indecidíveis” falta/plenitude, satisfação/insatisfação.

De um modo geral, os gestos de interpretação mostram a presença do mesmo e do diferente nos dizeres das professoras a cada ato enunciativo, a cada palavra proferida e os rastros que não se deixam apreender por completo, evidenciando que o sujeito é da ordem do devir. A partir dos gestos de interpretação dos dizeres dessas professoras tornou-se possível compreender alguns modos de (des)construção das identidades, subjetividades e pontos de singularidade na formação de professores (suas angústias, impasses, frustrações, sucessos, insucessos) e os desdobramentos disso para os contextos de EC.

É imprescindível reconhecer todas as contribuições dos projetos de EC para a formação dos professores de LE, mas é relevante problematizá-las pela via

da (des)construção do discurso das professoras, suas tomadas de posição e ações, enfim, tudo que foi marcante nesta investigação no que toca à constituição identitária do professor de LI atravessado pela EC. Nesse sentido, o estudo privilegiou o exercício crítico do pensamento em oposição à busca de soluções para os problemas, procurando desnaturalizar e desconstruir os binarismos verdadeiro/falso, conforme discutido sobre a noção de “problematização”, na introdução desta tese. Nessa perspectiva, Derrida pontua que é preciso “recolocar, a cada vez, tudo em jogo, de acabar para recomeçar, de acabar por recomeçar. Não no sentido de esquecer o já sabido, de reinventar o mesmo, mas de se colocar a tarefa de redefinir as tonalidades do acontecimento” (SISCAR, 2005, p.141).

Este estudo é, portanto, relevante para explicitar a importância do “instante do olhar” (LACAN, ([1966]1998) do sujeito-professor na EC. Esse é o momento em que o professor observa, analisa e atribui valor aos acontecimentos de sua própria prática. É um olhar singular do sujeito com o qual ele pode tomar algo como causa e partir para a produção de novos sentidos para sua prática. Mediante os resultados desta tese, penso que os contextos de EC têm o potencial para trabalhar o (des)construir constante do discurso e das identidades de professores. Nesse espaço as tramas do vivido resistem a qualquer linearidade cronológica, pois se entrecruzam e se ressignificam com o presente. Porém, conforme evidencia esse estudo, vale lembrar que o momento oportuno (kairós) para os deslocamentos identitários de professores que passaram/passam pela EC não é definido a partir de uma lógica previsível, pré-estabelecida (chronos), pois as tramas do vivido resistem a qualquer linearidade cronológica, se ressignificam com o presente.

Mediante o quadro de representações resumido acima, vale destacar que elas foram importantes não apenas para se chegar às regularidades do imaginário das professoras sobre ensinar e aprender a LI, mas, acima de tudo, para mostrar que os binarismos apreendidos dessas representações (re)velam (mostram, mas ao mesmo tempo mascaram, e o que está por trás da máscara acaba aparecendo) a natureza complexa da constituição identitária do professor de LI. No caso desta tese, essa complexidade foi deflagrada a partir de eixos

temáticos que ressoaram no *corpus* e que demonstraram grande relevância para os estudos em LA. Assim, concluo que o processo de (des)construção das trajetórias das professoras participantes desta investigação se deu pela via dos rastros e dos “indecidíveis” derridianos (*différance*, *phármakon*); da responsabilidade como um princípio ético; do discurso da histórica; do corpo e do gozo; do desejo determinado pela falta e do tempo lógico (tempo como processo, tempo kairológico, tempo do sujeito). Desse modo, as representações funcionaram como pano de fundo para se chegar nessas problematizações. Mediante tais constatações, o que inquieta sobre a constituição identitária do professor passa, também, a apaziguar e nessa dupla relação torna-se possível (re)pensar e retomar a formação do professor de LE em direção ao que é da ordem do impossível, dito de outro modo, daquilo que não se pode apreender por completo e que mobiliza a busca contínua em acertar, fazendo emergir algo novo.

## **As tonalidades do acontecimento desta investigação**

A noção de acontecimento perpassa toda esta tese e aponta deslocamentos ocorridos no/para os sujeitos envolvidos nesta investigação (participantes e pesquisadora). Lembrando que, o acontecimento diz daquilo que é da ordem do singular, que perpassa o sujeito e busca novos encontros.

Mediante as considerações anteriores, este estudo pode apresentar relevância para a área de LA, trazendo contribuições no âmbito teórico, metodológico e didático.

Do ponto de vista teórico, são trazidas contribuições no que tange a problematização da formação continuada do professor de LE sob o viés discursivo-psicanalítico-desconstrutivista. Trazer essa discussão para o campo da LA permite ampliar e aprofundar a agenda de reflexões sobre a EC no campo da LA. Permite, também, refletir sobre os mecanismos de envolvimento da subjetividade do pesquisador em uma investigação. Conforme ressaltam Agustini e Bertoldo (2011a, p. 131), “é a constituição teórica do pesquisador, que entende a construção do *corpus* [...]”. A escolha pelas perspectivas discursiva, psicanalítica e

desconstrutivista para subsidiar as problematizações advindas da investigação possibilitou a compreensão do *corpus* sob um viés mais plural. Essa escolha não foi feita pensando em uma complementariedade de uma teoria em relação às outras, mas pela via do atravessamento, onde uma perspectiva ao entrar em contato com as outras se ressignifica para olhar o objeto, o *corpus*.

No âmbito metodológico, o estudo apresentou um desenho de pesquisa que subsidiou um olhar bastante aguçado ao longo da investigação, pois utilizou vários instrumentos de formação de *corpus*, destacando as filmagens, que não tem sido um instrumento de coleta muito comum nas pesquisas sob o viés discursivo. As filmagens, bem como as observações possibilitaram problematizações e considerações acerca do corpo do professor e do aluno (mesmo não sendo o foco da investigação), enfim, particularidades da sala de aula de LI em si que não seriam possíveis de serem analisadas sem esses registros. Sob esse viés, incluir as filmagens na coleta do *corpus* possibilitou olhar os modos como a LI se inscreve no corpo das professoras e dos alunos e se faz corpo docente.

Nessa perspectiva, a investigação adota a noção de corpo para além da esfera do biológico, do orgânico, mas corpo efeito de linguagem, corpo real-simbólico-imaginário, constituído estruturalmente por essas três instâncias, “a partir das quais é possível apreender a experiência do sujeito” (FREIRE e MURCE, 2009, p. 80). Lembrando que o real é o registro da falta, do impossível de ser simbolizado e que produz efeitos no corpo, o simbólico é o campo da linguagem e o imaginário das imagens, da consistência. Enfim, incluir os gestos de interpretação das filmagens das aulas possibilitou esse olhar para o corpo como real-simbólico-imaginário, permitindo discutir os efeitos do que o professor e, conseqüentemente, os alunos dizem ou silenciam em uma sala de aula de LE e o que fazem e o que não sabem que estão fazendo (é da ordem do inconsciente).

Do ponto de vista didático, os resultados apontam para as várias tonalidades da EC, o que permitiu levantar questionamentos sobre seus desafios e desdobramentos na constituição da identidade, da subjetividade e da singularidade do professor. Vale ressaltar que uma das tonalidades desta tese se refere às contribuições deste estudo, ainda em seu projeto piloto, para o acontecimento do projeto de EC ConCol. Cumpriu-se, então, o principal objetivo

de se pesquisar, principalmente em LA: trazer contribuições que possam intervir de alguma maneira na realidade do ensino brasileiro. Nesse caso, procurando integrar a pesquisa à extensão, esta tese contribuiu para a ampliação do “Programa de Extensão Interfaces da Formação em Línguas”. Assim, a tese investiu na tríade ensino-pesquisa-extensão. Lembrando que o ConCol não nasceu para se realizar esta investigação, mas em decorrência dela. Esse acontecimento perpassou a tese, transformando-a e ressignificando-a. Nesse processo, coabitaram o fora e o dentro (o EDUCONLE e o ConCol), transformando não só a tese, mas o meu olhar sobre a EC. Mas essas são cenas para outros capítulos...

Considerando a noção de rastro, a (des)construção das identidades e subjetividades das professoras se constituiu a partir de resíduos, elementos restantes de suas trajetórias, constituídas a partir de um tempo enquanto processo, no qual a relação passado-presente-futuro é indissociável. E esse tempo diz de um momento indeterminado que irrompe da singularidade e constitui um acontecimento. O que é da ordem do singular sempre inaugura, chega de modo imprevisível (DERRIDA, 2004). Retomando a noção de trajetória empreendida nesta tese, o espaço da EC delineou trajetórias singulares para sujeitos singulares que se moveram/movem e assumiram/assumem posições a partir de seu próprio tempo, constituindo acontecimentos para si e para seus alunos.

Considerando as tonalidades desta investigação, vale destacar que as representações funcionaram como um meio de ir da regularidade à singularidade, do geral para o singular. Meu olhar de pesquisadora procurou ser um olhar singular para sujeitos igualmente singulares, uma vez que “o sujeito sempre se constitui como exceção à regra” (MILLER, 2003, p. 25). Com isso, este estudo se afasta das generalizações, de tudo aquilo que é universalizante e aposta na reorganização constante da forma e dos lugares de questionamento sobre a formação do professor de LE. Desse modo, o foco desta tese reside no processo de (des)construção dos temas que perpassaram toda a tese, destacando, questões como: a responsabilidade como princípio, o corpo, o desejo, o discurso da histórica, o tempo como processo, os rastros, a *différance* e o *phármakon*.

Mediante os resultados desta tese, é inegável a necessidade e os benefícios da escuta aos professores, em contextos de EC, e seus desdobramentos nos processos identitários dos sujeitos participantes da pesquisa, considerando as possibilidades que esse contexto apresenta para instaurar novos olhares para a própria prática, não apenas dos professores, mas de todos os envolvidos na empreitada da EC. Ela está para além do suprimento de soluções para as possíveis falhas do professor, pois que se ancora na tomada de responsabilidade por parte dos envolvidos.

Acreditando na impossibilidade de tudo dizer, pois sempre haverá um resto na interpretação, esta investigação lança luz sobre a necessidade de investimentos em mais estudos dessa natureza, que possibilitem uma desnaturalização de conceitos, (re)discussão, (re)dimensionamento, e (re)configuração constantes de posicionamentos sobre a formação de professores de LE em outros contextos de EC. Nota-se a carência, principalmente, de estudos que focalizem o professor de LE que passou pela EC, dada a escassez de estudos com esse foco. Tais estudos poderiam subsidiar uma problematização mais aguçada da EC e seus desdobramentos na constituição identitária do professor.

Enfim, as tramas de tudo o que foi vivido durante esta investigação, os grandes encontros com professores e alunos se entrecruzaram, constituindo em mim acontecimentos que continuam pulsando... um passado que se ressignifica no presente e delinea trajetórias. Nesse sentido, recorro à Guimarães Rosa para dizer que, "quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia..."

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. Campinas: Pontes Editores, 1999, p. 11-17 e 49-57.
- AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. A constituição de *corpora* em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, E. M. *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011a, p. 121-136.
- AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011b.
- AGUSTINI, C. A instância do sujeito na anotação de aula. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011c, p. 141-164.
- AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 2, p. 299-316, maio/ago. 2013.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Às margens d'O Mediterrâneo: Michel Foucault, historiador dos espaços. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *et al.* (organização). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 93-108.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *et al.* (organização). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- ALONSO, S. L. *O tempo que passa e o tempo que não passa*. Disponível em <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/o-tempo-que-passa-e-o-tempo-que-nao-passa/>> Acesso em: 2 de jan. de 2014.
- AMARANTE, M. F. Desempenho em sala de aula: reflexo da formação? *Revista de Letras* 9 (1/2). Campinas: PUCCAMP. p. 58-62, 1990.
- ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. 177f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.
- ARRUDA, C. *O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada*. 2008. 141f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

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

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneité montréal et heterogeneité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV – Revue de Linguistique*, n. 26, p. 91-151, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

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

AUTHIER-REVUZ, J. Psicanálise e campo linguístico da enunciação: percurso na meta-enunciação. In: MARIANI, B.; ROMÃO, L. M. S.; MEDEIROS, V. (organização). *Dois campos em (des)enlaces: discursos em Pêcheux e Lacan*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012, p. 30-52.

AZENHA, C. (La)angústia do discurso pedagógico. In: LEITE, N. V. A. (organização). *Corpo linguagem: angústia: o afeto que não engana*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 241-252.

BANCO MUNDIAL. *Education sector strategy*. Washington: Banco Mundial, 1999.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*, 2000, 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Alabama, Tuscaloosa.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (organização). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. 2006. *Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada*. Trabalho apresentado no I CLAFPL, Florianópolis, 2006.

BARCELOS, A. M. F. (organização). *Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BARZOTTO, V. H. *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer* (organização) São Paulo, SP: Paulistana, 2012.

BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERTOLDO, E. S. Discurso e enunciação: implicações da emergência do sujeito. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011b, p. 71-84.

BERTOLDO, E. S. O discurso de divulgação científica da Linguística Aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (organização). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 117-144.

BERTOLDO, E. S.; CORACINI, M. J. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BIRMAN, J. O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 15(Suplemento): 203- 224, 2005.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

BORGES, F. A peste. *Reverso: transmissão em Psicanálise*. Publicação do Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 28, p. 4-30, 1988.

BRANDÃO, J. S. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1996. v. I.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Proformação: avaliação externa*. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)> Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&msg=1&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&msg=1&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental*. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 1403/03*. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Portaria n. 81/06*. Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proformação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: parâmetros em ação*. Brasília: UNESCO/Fundação Vitor Civita. Ofício de professor na América Latina. Brasília, DF, 2002. p. 137-146.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores* – toda criança aprendendo. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Orientações gerais. *Catálogo 2006*. Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Distrito Federal, DF: MEC, 2006.

BRITO, R. C. C. *Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos*. 2010. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

CALDAS AULETE. Dicionário de língua portuguesa *on line*. Disponível em <<http://aulete.uol.com.br/trajet%C3%B3ria>> Acesso em: 20 set. 2013.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALLARI, J. S. Conflitos e significações resultantes do embate entre línguas. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras (organização)*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 317-336.

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.

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

CHARLOT, B. Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 4, p. 129-136, set./dez. 2007.

CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CHIN, E. Y.; ZAOROB, M. L. *Keep in mind*. Língua Estrangeira Moderna – Inglês. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5. p. 2-14, 1990.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, UNISO, v. 26, n. 1., p. 56-68, 2000.

CORACINI, M. J. (organização) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: \_\_\_\_\_. (organização) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003a, p. 139-160.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. In: \_\_\_\_\_. (organização). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003b, p. 187-196.

CORACINI, M. J. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: \_\_\_\_\_. (organização). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003c, p. 319-336.

CORACINI, M. J. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_.; BERTOLDO, E. S. (organização). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003d, p. 97-116.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: \_\_\_\_\_.; BERTOLDO, E. S. (organização). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003e, p. 193-210.

CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: \_\_\_\_\_.; BERTOLDO, E. S. (organização). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003f, p. 305-328.

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

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (organização) *Nas malhas do discurso. Memória, imaginário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeira) leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2011.

CORACINI, M. J. Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (organização). *Estudos de identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011a, p. 289-312.

CORACINI, M. J. Migrantes em travessia: entre a memória e o esquecimento. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b, p. 123-140.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (organização) *Nas malhas do discurso. Memória, imaginário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeira) leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2011c. p. 23-74.

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.

COSTA, S. G. *Considerações sobre educação e transmissão simbólica*. 2009. 115f. Dissertação. (Mestrado em Psicanálise e Sociedade) - Programa de Pós-graduação em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2009.

CUKIERT, M.; PRISZKULNIK, L. Considerações sobre eu e o corpo em Lacan. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 143-149, 2002.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (organização) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 97-110.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DERRIDA, J. (1972a). *A farmácia de Platão*. Tradução de Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. (1972b). *Margens da filosofia*. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, J. *Posições*. (1972c). Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. (1967). *Gramatologia*. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, J. (1995) *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. 4. ed. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DERRIDA, J. *La dissémination*. Paris: Seuil, 1972d.

DERRIDA, J. *Papel-máquina*. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Edições Liberdade, 2004.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (organização). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 67-82.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ECKERT-HOFF, B. M. *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor*. 2004. 199f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

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

ECKERT-HOFF, B. M. A escritura de si na formação do professor. In: BERTOLDO, E. S. (Org.) *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 135-152.

ELIA, L. *O conceito de sujeito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FAIRCHILD, T. M. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer* (organização) São Paulo: Paulistana, 2012, p. 113-136.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Letras*, n. 27, 2003, p. 39-46.

FERREIRA, T. Educar na angústia, educar na esperança: questões da vida... na escola. In: MRECH *et al.* (organização). *Psicanálise educação e diversidade*. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011, p. 51-64.

FLÔRES, O. C. O que tem a dizer a psicolinguística a respeito da consciência humana. In: COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. (organização). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 59-76. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/linguagemecognicao.pdf>> Acesso em: 2 jan. 2014.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 7-13 e 73-111.

FONSECA, M. A. Entre a vida governada e o governo de si. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *et al.* (organização). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 241-252.

FORBES, J. A conversação: em direção ao âmago da comunidade analítica. 1998. Disponível em: <[http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/conversacao.html?searched=conversa%C3%A7%C3%A3o&advsearch=oneword&highlight=ajaxSearch\\_highlight+ajaxSearch\\_highlight](http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/conversacao.html?searched=conversa%C3%A7%C3%A3o&advsearch=oneword&highlight=ajaxSearch_highlight+ajaxSearch_highlight)> 1>. Acesso em: 2 dez. 2013.

FORBES, J. *Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI*. Barueri: Manole, 2012.

FORBES, J. *Você quer o que deseja?* São Paulo: Editora Best Seller, 2003.

FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287, v. 5.

FOUCAULT, M. (1971). *A ordem do discurso*. Tradução de Lara Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola. 1996.

FOUCAULT, M. (1994). *Ditos e escritos: ética, estratégia, poder-saber*. MOTTA, Manoel Barros da (organização). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 8. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANÇA, J. L. *et al. Manual de normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FREIRE, S. M.; MURCE, N. O ensino e a aprendizagem de língua estrangeira: algumas questões sobre o corpo. *Revista Solta a Voz*, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2009.

FREUD, S. Inibições, sintomas e ansiedade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1925-1926] 1996, p. 81-171.

FREUD, S. Lembranças encobridoras. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1899] 1996.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão, o mal estar na civilização e outros trabalhos. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1927-1931] 1996.

FREUD, S. O mecanismo psíquico do esquecimento. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1898] 1996.

FREUD, S. Os chistes e a sua relação com o inconsciente. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1905] 1996.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1921] 1996, p. 79-143.

FREUD, S. Recordar, repetir, e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1914] 1996.

FREUD, S. Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1915] 1996.

FREUD, S. Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1915] 1996.

FREUD, S. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago [1901] 1996.

GARCIA, C. Psicanálise e educação. In: LOPES, E. M. T. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 11-34.

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

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (organização). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1999. p. 9-49.

GHIRALDELO, C. M. Representações de línguas e formação de professores. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (organização). *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisa em LA*. Taubaté: UNITAU/ Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006, p. 247-261.

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

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. V. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (organização) *Teaching English in context: contextualizando o ensino de Inglês*. Londrina: UEL, 2006.

GLASS, G. V. Primary, Secondary and Meta-Analysis of Research. *Educational researcher*. v. 5, n. 10, p. 3-8, 1976.

GRIGOLETTO, M. Entremeios da análise do discurso: os desafios de novos objetos. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. (organização). *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 49-58.

GRIGOLETTO, M. Identidade e ensino-aprendizagem de língua estrangeira: espaços imaginários e processos simbólicos. Artigo para livro que está no prelo. 2013.

GRIGOLETTO, M. Language and the media: discourses about the English language in Brazilian media. *Polifonia*. Cuiabá: EDUTMT, v. 16, n. 19, p. 81-101. 2009.

GRIGOLETTO, M. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (organização). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 297-316.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filologia e Linguística Portuguesa*. v. 9, p. 213-227, Humanitas/FFLCH/USP, 2007.

HALL, S. "Minimal selves", in identity: the real me. *ICA Document*. London: Institute for Contemporary Arts, 1987.

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

HALL, S. Cultural identity and diáspora. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). *Identity*. London: Lawrence and Wishart, 1990.

HALLIDAY, D. *et al. Fundamentos de física: mecânica*. v. 1. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. O. (organização). *Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da 'Análise automática do discurso' de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; Hak, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. p.13-38.

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. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. *et al.* (organização). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 67- 90.

JESUS, A. C. U. *et al.* Pesquisa-ação colaborativa: professores de inglês de escolas públicas e pesquisadores. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (organização). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 217-232.

JONAS, H. (1979). *O princípio responsabilidade: ensino de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

JORGE, M. L. S. *O diálogo colaborativo na formação continuada de professores de inglês*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

KAST, V. *A imaginação como espaço de liberdade: diálogos entre o ego e o inconsciente*. São Paulo: Loyola, 1997.

KAST, V. *Sísifo*. A mesma Pedra, um novo Caminho, São Paulo, Editora Cultrix, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUPFER, M. C. M. Amor e saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno. In: COHEN, R. H. P. (organização). *Psicanalistas e educadores: tecendo laços*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009, p. 19-32.

LACAN, J. Alocução sobre o ensino. In: \_\_\_\_\_. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 303-310.

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

LACAN, J. *O Seminário, livro 10: a angústia (1962-1963)*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, J. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)*. 2. ed. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. *O Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)*. 3. ed. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação [1958-59]*. Porto Alegre: Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2002. Edição para uso interno, sem fins comerciais.

LACAN, J. *O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

LACAN, J. *O Seminário, livro 9: A identificação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995.

LACAN, J. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada: um novo sofisma. In LACAN, J. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.197-213.

LACAN, J. *Outros escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 139-172.

LEBRUN, J. P. O que falar implica. In: LEBRUN, J. P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 2008, p. 49-78.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LESS, C. F. A angústia na escola: do suposto fracasso ao reconhecimento do desejo. In: COHEN, R. H. P. (organização). *Psicanalistas e educadores: tecendo laços*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009, p. 161-180.

LIMA, D. C. (organização) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LONGO, L. *Linguagem e psicanálise*. Rio de Maryiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LOURES, G. F. *Processos identificatórios na formação de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior do Vale do Aço/MG*. 2007. 268f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

MACEDO, E. Apontamentos sobre a angústia em Lacan. Disponível em <<http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/documents/Angustia-ElzaMacedo.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

MACEDO, E. *O princípio responsabilidade*: uma ética para a psicanálise. Disponível em: <[http://www.jorgeforbes.com.br/br/projeto-analise/principio-responsabilidade.html?searched=responsabilidade&advsearch=oneword&highlight=ajaxSearch\\_highlight+ajaxSearch\\_highlight1](http://www.jorgeforbes.com.br/br/projeto-analise/principio-responsabilidade.html?searched=responsabilidade&advsearch=oneword&highlight=ajaxSearch_highlight+ajaxSearch_highlight1)> Acesso em: 2 jan. 2014.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso*: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, B. Significantes e sentidos, inconsciente e ideologia. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. R. (organização). *Análise do discurso*: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 143-149.

MARIANI, B.; ROMÃO, L. M. S.; MEDEIROS, V. (organização). *Dois campos em (des)enlaces*: discursos em Pêcheux e Lacan. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

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

MARTINS, J. C. *et al.* De *Kairós* a *Chronos*: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2012, v. 15, n. 2, p. 219-228.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2003a.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (organização). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003b, p. 211-222.

MENEZES, A. B. T. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *et al.* (organização). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 27-40.

MILLER, J. A. Conferência Inaugural do Instituto do Campo Freudiano de Buenos Aires (ICBA). Tradução do espanhol por Carlos Genaro G. Fernandez, publicada pela primeira vez no Brasil em: *Carta de São Paulo*, São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise de São Paulo, v. 10, n. 5, p. 18-32, out.-nov. 2003.

MINAYO, M. C. S. (organização). *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONCEAU, G. Como as instituições permeiam as práticas profissionais: socioclínica institucional e formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (organização) *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. Vol. 1. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2008, p. 27-73.

MRECH, L. M. M. Mas afinal, o que é educar? In: MRECH, L. M. (organização). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 13-32.

MRECH, L. M. Mudanças nas formas de saber e os novos laços sociais nas instituições educativas. In: MRECH, L. M.; PEREIRA M., R. (organização). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço; FAPEMIG, 2011, p. 47-54.

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

MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (organização). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço; FAPEMIG, 2011.

NAGEL, E. ; NEWMAN, J. R. *A prova de Gödel*. Tradução de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

NASCIMENTO, E. (organização). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

NASIO, J. D. *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Maryiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

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

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, E.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 45-56.

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

NEVES, M. S.; REIS, V. S. O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas. In: BERTOLDO, E. S. (organização). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 229-246.

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

NEVES, M. S. Discurso e interculturalidade no ensino de inglês como língua estrangeira. Relatório resultante do projeto de pesquisa para desenvolvimento de programa sabático de pós-doutorado. UFMG/USP. (inédito), 2013b.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman, 2000.

OLIVEIRA, E. P. *A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos*. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, S. B. *Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos*. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, S. B. Habilidades integradas: planejamento e gerenciamento de aulas. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, S. B. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. 2006. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PAVLOSKI, E. Modernidade e identidade sob o olhar contemporâneo. In: HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. O. (organização). *Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 13-34.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 67-98.

PÊCHEUX, M. (1988). *O discurso: estrutura ou acontecimento?* 5. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2009a.

PÊCHEUX, Michel. (1988). *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 4. ed. 2009b.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T. (organização). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 61-165.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (organização). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 61-165.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (organização). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PEREIRA, M. R. (organização). *A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. Belo Horizonte: Fino Traço; FAPEMIG, 2012.

PEREIRA, M. R. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

PEREIRA, M. R. *et al.* (organização). *Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino traço; FAPEMIG, 2011.

PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: DETRY, B.; SIMAS, F. (organização). *Educação, cognição e desenvolvimento: textos de psicologia educacional para a formação de professores*. Lisboa: Edinova, 2001. p. 17-54. Disponível em: <[http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16\\_memoria\\_e\\_educacao.pdf](http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16_memoria_e_educacao.pdf)> Acesso em: 2 jan. 2014.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method -Why? TESOL Quarterly, Vol. 24, No. 2. (Summer, 1990), pp. 161-176. TESOL. Disponível em: <<http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>> Acesso: em 17 set., 2013.

PRASSE, J. O Desejo das Línguas Estrangeiras. *Revista Internacional Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires*. Editora Companhia de Freud, Ano I. n. 1, Jun. 1997.p.63-73.

PRIEUR, J. M. Observações sobre a linguagem em psicanálise. AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011b, p. 17-26.

RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, M. G.; GRIGOLETTO, M. (organização). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/USP, 2001, p. 23-28.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (organização). *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

REIS, V. S. O dizer e o fazer de uma professora de inglês inserida em um projeto de formação continuada: análise das representações que constituem a sua prática pedagógica. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (organização). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007a. p. 870-882.

REIS, V. S. O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007b.

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

RICOEUR, P. *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1988. v. 3.

RODRIGUES, E. A. Janelas que se abrem-e-fecham. Sujeito-sentido-movimento. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 229-256.

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, p. 253-274.

ROMERO, T. A interação coordenador e professor: um processo colaborativo? 1998. 210f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). LAEL. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP. 1998.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SALGADO, R. N.; NEVES, M. S. A prática da *parresia* na vida de professores de inglês: inspiração para falar de si na contemporaneidade. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 52, p. 109-128, jul./dez. 2012. Disponível em <<http://seer1fapa.com.br/index.php/arquivos>> Acesso em: 10 jan. 2013.

SAMPAIO, S. M. V. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... In: SKLIAR, C. (organização). *Derrida & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 97-115.

SANT'ANA, R. M. T. *Letramento, escrita de si e identidade: um estudo de caso*. 2013.161f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em psicanálise e educação. In: CASTRO L. R.; BESSET, V. L. (organização). *Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008. p. 113-131.

SANTIAGO, A. L. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, T. C. (organização) *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 66-83.

SERRANI, S. M. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações. In: SIGNORINI, I. (organização). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231-266.

SIGNORINI, I. (organização). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. (organização). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 333-380.

SILVA, C. L. C.; FLORES, V. N. Os estudos enunciativos da linguagem e suas relações com a linguística e com as áreas conexas. In: SILVEIRA, E. M. *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 97-120.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1ª Ed. Belo Horizonte, MG, 2010.

SILVA, V. L. T. *Em busca da fluência oral: um curso de Letras sub-judice*. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (organização). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, p. 373-400.

SILVEIRA, E. M. *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SISCAR, M. O coração transtornado. In: NASCIMENTO, E. (organização). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SKLIAR, C. (organização). *Derrida & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÓL, V. S. A. *A prática reflexiva de uma formadora de professores e de duas professoras em formação*. 2004. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

SÓL, V. S. A. Trajetórias subjetivas de professores de inglês egressos do projeto EDUCONLE. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 141-162.

SPINELLI, D. *et al.* A transferência. Disponível em <<http://paje.fe.usp.br/~geppep/TRANSFERENCIA.pdf>> Acesso em: 12 out. 2013.

STOLZMANN, M. M.; RICKES, S. M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 16, 1999. Porto Alegre: APPOA, p. 39-51, 1995.

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

TAVARES, C. N. V. Quando ser professor vem do outro – que professor sou eu? In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. *Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011b, p. 165-184.

TAVARES, C. N. V. 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* (organização) Campinas: Pontes Editores, 2011.

TEIJLINGEN, V. E. *et al.* The importance of conducting and reporting pilot studies: the example of the Scottish Births Survey. *Journal of Advanced Nursing*, n. 34, p. 289-295, 2001.

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

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. *Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior*, Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998.

UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras (organização)*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (organização) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2004.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2007\\_01/13-Isaura.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/13-Isaura.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ZANVETTOR, K. O choro da mídia: imagem do professor inovador. In: RIOLFI, C; BARZOTTO, V. H. (organização). *Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 137-148.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A**

#### **QUESTIONÁRIO PILOTO SEMI-ESTRUTURADO E ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTE**

Caro (a) professor (a),

Este questionário tem por objetivo obter informação sobre a sua trajetória após a sua passagem pelo projeto de educação continuada *EDUCONLE* desde quando este curso iniciou. Sendo assim, solicitamos que responda ao questionário e ao roteiro de informações em anexo para que você possa nos ajudar a saber qual é o efeito da educação continuada na vida dos egressos do EDUCONLE. Esta pesquisa é a mais ampla até agora empreendida para localizar todos os egressos que conseguirmos e desde já agradecemos a sua compreensão e a sua colaboração.

#### **QUESTIONÁRIO**

1. Você continua lecionando inglês?

SIM  Onde, quantas aulas e em que situação(designado, efetivo e/ou outros)

NÃO  Por que não?

2. Como você se via como professor (a) de Inglês e como você se vê hoje após o EDUCONLE?

3. Como você percebia ensinar e aprender uma língua estrangeira antes do EDUCONLE e como é esse processo para você hoje?

4. Como você define o aluno e o professor de inglês?

5. Como você define a(s) escola(s) onde atua?

6. Após o EDUCONLE você participou ou participa de algum outro curso de aperfeiçoamento?

SIM  Quais e o que eles representaram na sua vida pessoal e profissional?

NÃO  Por que não?

6. O que você acha de sua proficiência na língua inglesa hoje em relação ao que achava antes e durante o EDUCONLE?
7. Qual foi o papel do EDUCONLE na sua trajetória docente?
8. O que mais te marcou no EDUCONLE? Por que?
9. Qual é o papel de um projeto de educação continuada para professores de inglês?
10. Quais as críticas e/ou sugestões que você tem a fazer ao Projeto após tê-lo concluído a um certo tempo?
11. Como a sua escola e seus alunos viam a sua atuação como professor (a) antes do EDUCONLE e como eles veem agora?
12. Você concorda em ser entrevistada em data oportuna para algum aprofundamento das questões deste questionário? SIM  NÃO

### **ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTE**

Nome:

Pseudônimo (escolher um nome fictício):

Idade:

Estado Civil:

Naturalidade:

Ano de Graduação:

Instituição:

Tipo de Licenciatura:

Ano de conclusão do EDUCONLE:

Tempo de experiência como professor(a) Inglês:

Nome(s) e endereço(s) da(s) escola(s) onde leciona atualmente:

Endereço para correspondência:

Telefone para contato:

e-mail:

Carga horária de trabalho semanal:

horas/aula.

## **ANEXO B**

### **ENTREVISTA-PILOTO**

#### **1.1 Roteiro para entrevista semiestruturada destinada aos professores**

- 1 Fale sobre sua trajetória como professor de inglês.
- 2 Fale sobre motivos que o (a) levou à procurar o EDUCONLE.
- 3 Fale sobre suas experiências no EDUCONLE?
- 4 O que mais te marcou no EDUCONLE?
- 5 Fale sobre a sua prática.
- 6 Como você se vê como professor (a) de Inglês?
- 7 O que significa ensinar e aprender Inglês?
- 8 Como seus alunos e a comunidade escolar em geral veem seu trabalho?
- 9 Fique à vontade para acrescentar os comentários que desejar.

### **ANEXO C**

#### **TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,

autorizo a utilização de gravações e transcrições de entrevistas, narrativas, depoimentos, filmagens de aulas relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da Pesquisadora Vanderlice dos Santos Andrade Sol.

A pesquisa consiste na análise dos enunciados dos professores de Língua Inglesa egressos de um projeto de educação continuada sobre suas trajetórias; dos enunciados de alunos desses professores e dos coordenadores pedagógicos de cada professor. Esta é uma pesquisa de doutorado inserida no POSLIN/FALE/UFMG e está sob a orientação da professora doutora Maralice de Souza Neves.

Autorizo, também, a publicação de minha entrevista e/ou depoimento em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro.

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

Nestes termos,

(  ) autorizo o uso de meu nome verdadeiro,

(  ) autorizo o uso do pseudônimo:

\_\_\_\_\_

(  ) prefiro que me atribuam um número

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura:

\_\_\_\_\_

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

## **ANEXO D**

### **Narrativas autobiográficas**

*“Narrative inquiry is a dynamic process of living and telling stories, and reliving and retelling stories...  
... experience is the stories people live. People live stories, and in the telling of these stories, reaffirm them, modify them, and create new ones.”*

*(Clandinin and Connelly, 2000, Prologue)*

Este texto deve ser escrito em formato de uma narrativa, possibilitando ao leitor uma idéia detalhada dos fatos narrados.

Narre detalhadamente momentos importantes da sua experiência como professor de língua estrangeira, abordando os seguintes aspectos: *os motivos que a/o levaram a ser professor de inglês; a sua proficiência na língua inglesa; os motivos que o/a levaram a procurar o EDUCONLE; suas expectativas e sua participação no curso e o impacto do EDUCONLE na sua experiência de ensino/aprendizagem e/ou na sua vida pessoal.*

### **Narrative**

This detailed writing should be in the form of a narrative, so that your reader will be able to picture what happened.

Write about important moments of your English teaching experience, considering the following aspects: *the reasons why you became a teacher of English; your proficiency in this language; the reasons why you decided to take part in EDUCONLE project; your expectations and your participation in this course and the impact of EDUCONLE in your teaching/learning experience and/or your personal life.*

Fique à vontade para elaborar a narrativa em Português ou em Inglês.

Para ser entregue à Vanderlice via e-mail (***vanderlicesol@yahoo.com.br***) até o próximo encontro **(20/05/11)**.

Estas narrativas são necessárias para a pesquisa intitulada “Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada: identidades em (des)construção” da pesquisadora Vanderlice Sól, sob orientação da Prof. Dr<sup>a</sup> Maralice Neves e para o projeto Continuação Colaborativa conhecer melhor seus integrantes.

Agradecemos a colaboração!

*Vanderlice Sól e Equipe Continuação Colaborativa*

**ANEXO E**  
**CARTA AO DIRETOR**



Belo Horizonte, 09 de agosto de 2013

Prezado (a) Diretor (a),

Vimos por meio desta apresentar-lhe a aluna Vanderlice dos Santos Andrade Sól matriculada no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e está sob minha orientação. A pesquisa da aluna é sobre as trajetórias de professores de inglês egressos do *Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras – EDUCONLE*. Sendo assim, a aluna acima referida pretende conhecer a escola. Sendo assim, gostaria de ter sua permissão para que a aluna possa visitar a sua escola e conhecer os professores e alunos de inglês.

Esta experiência trará ricas reflexões para a área de Linguística Aplicada ao ensino/aprendizado de línguas estrangeiras. Espero poder contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Maralice de Souza Neves

POSLIN/FALE/UFMG

## **ANEXO F**

### **CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Para o aluno entre 13 e 17 anos

Prezado Aluno(a):

Eu, Maralice de Souza Neves, professora universitária, portadora do CPF 29460913687, RG MG 697556, estabelecida na R. Mangabeiras, 456/401 Santo Antônio, CEP 30350-170, na cidade de Belo Horizonte, cujo telefone de contato é 31- 32931124, estou orientando a pesquisa da doutoranda Vanderlice dos Santos Andrade Sól cujo trabalho é sobre as trajetórias de professores de inglês egressos do Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras – EDUCONLE, as visões dos alunos e da escola sobre a prática do professor de inglês. O presente estudo se intitula “Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada: identidades em (des)construção”.

Para fazer essa pesquisa precisaremos filmar aulas de inglês de seu professor. Sendo assim, venho pedir-lhe a autorização sua e de um dos seus pais para a observação e filmagem de aulas.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Além disso, sua participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito dos processos vivenciados por professores de inglês. Garanto que as informações obtidas serão analisadas de acordo com os procedimentos éticos, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Informo que você tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II- 2º andar- Campus Pampulha, telefone 34994592/ 34994027.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Em anexo, está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Maralice de Souza Neves

POSLIN/FALE/UFMG

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do estudo "Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada: identidades em (des)construção".

Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do aluno  
Nome:

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável  
Nome:  
Endereço:  
RG:  
Fone: ( )

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora