

LÍGIA FRANCISCO ARANTES DE SOUZA

**Entre aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s):  
(re)construindo identidades**

*Between learning and teaching foreign language(s):  
(re)building up identities*

CAMPINAS

2012





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**LÍGIA FRANCISCO ARANTES DE SOUZA**

**ENTRE APRENDER E ENSINAR LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S):  
(RE)CONSTRUINDO IDENTIDADES**

**Orientador/Supervisor: Profa. Dra. Maria José R. F. Coracini**

***BETWEEN LEARNING AND TEACHING FOREIGN LANGUAGE(S):  
(RE)BUILDING UP IDENTITIES***

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA AO INSTITUTO DE ESTUDOS DA  
LINGUAGEM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO  
TÍTULO DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA, NA ÁREA DE: LINGUAS  
ESTRANGEIRA**

**MASTER THESIS PRESENTED TO THE INSTITUTE OF LANGUAGE STUDIES OF  
STATE UNIVERSITY OF CAMPINAS IN PURSUIT OF MASTER DEGREE IN APPLIED  
LINGUISTICS, IN SUBAREA FOREIGN LANGUAGE**

**CAMPINAS, 2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO  
DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

So89e Souza, Lígia Francisco Arantes de, 1984-  
Entre aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s) :  
(re)construindo identidades / Lígia Francisco Arantes de  
Souza. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Maria José Rodrigues Faria Coracini.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Formação  
de professores. 3. Identidade. 4. Discurso. I. Coracini,  
Maria José Rodrigues Faria, 1949-. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.  
III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Between learning and teaching foreign language(s):  
(re)building up identities.

**Palavras-chave em inglês:**

Language and languages – Study and teaching

Teacher education

Identity

Discourse

**Área de concentração:** Língua estrangeira.

**Titulação:** Mestre em Linguística Aplicada.

**Banca examinadora:**

Maria José Rodrigues Faria Coracini [Orientador]

Beatriz Maria Eckert-Hoff

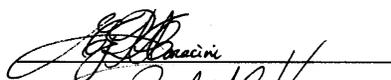
Carla Nunes Vieira Tavares

**Data da defesa:** 20-04-2012.

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Maria José Rodrigues Faria Coracini



Beatriz Maria Eckert-Hoff



Carla Nunes Vieira Tavares



Eliane Righi de Andrade

---

Claudete Moreno Ghiraldelo

---

IEL/UNICAMP  
2012



Ao meu avós maternos e paternos, **Aide**, **José**, **Mariana** e **Isaú**, à minha tia-avó **Alice** e aos meus pais, **Haidèe** e **Izaú**, cujas vidas sempre serão exemplos de luta, força, simplicidade e persistência.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Coracini pela amizade e pela orientação cuidadosa, desde 2004; pelo convívio tão produtivo; pelo incentivo acadêmico e também pelas marcas indeléveis que foram em mim produzidas. Ao finalizar esta investigação, agradeço-lhe especialmente por ter possibilitado (e inclusive estimulado) que eu me inscrevesse e que fosse criado um lugar meu, entre tantas identificações.

Agradeço imensamente às professoras Carla Tavares e Beatriz Eckert-Hoff pela leitura atenta e pelas sugestões preciosas durante o exame de qualificação.

Agradeço aos professores entrevistados por terem possibilitado a realização dessa pesquisa, pela disponibilidade e pela confiança em compartilhar suas experiências comigo. Agradeço também a todos os que foram meus professores e alunos, pois estiveram presentes em mim nesse percurso e, de forma indireta, também tornaram essa pesquisa possível.

Agradeço ao Uirauna, meu companheiro, por ter me encorajado, apoiado e até por ter me distraído, sempre com tanto carinho e paciência.

Agradeço à minha família por compreender as minhas muitas ausências durante a produção desta pesquisa.

Agradeço às minhas grandes e queridas amigas Jully Liebl e Aline Câmara por estarem sempre presentes, pelo carinho, apoio e pela escuta das minhas angústias. Além disso, agradeço-as por terem me ajudado também na revisão do texto.

Agradeço também aos meus amigos Cristian, Carla, Eliana, Melina, Adriana, Caren, Flávia, Nathália, Camila, Mariana, Júlia, Juliana, Marcelo, Aldo, Fernanda, Tatiane, Pedro e a tantos outros pelo carinho e apoio.

Agradeço aos amigos do grupo de pesquisas – Adeline, Patrícia, Daniela, Casalinho, Ana Cláudia, Marluza, Eliane, Flávio, Mariana, Celina, Eliana, Célia – pelo companheirismo nessa trajetória tortuosa, pelas discussões e sugestões, por estarem sempre disponíveis para me ajudar e, principalmente, por tornarem esse percurso menos solitário, angustiante e tedioso, e mais divertido. Agradeço, em especial, ao Flávio Benites, à Mariana Peixoto e à Fabiana Anjos pela ajuda na revisão do texto.

Agradeço o apoio financeiro da CAPES e, por fim, a solicitude e colaboração dos funcionários do IEL, em especial aos funcionários da secretaria de pós-graduação e da biblioteca.



Há momentos na vida que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir (FOUCAULT, [2004]2006, p.197).



## RESUMO

Pretendemos, neste trabalho, a partir do referencial teórico da Análise de Discurso, tecer problematizações sobre a constituição identitária de professores brasileiros de línguas chamadas estrangeiras, a partir da análise das representações de língua, de professor, aluno e de ensino-aprendizagem que emergem em seus dizeres. A hipótese que norteia esta pesquisa é a de que a constituição identitária do professor brasileiro de línguas estrangeiras é construída, predominantemente, por representações que indiciam processos de identificação imaginária. Para tanto, analisamos recortes discursivos selecionados de entrevistas orais com professores brasileiros de língua inglesa, espanhola e francesa, buscando, na materialidade discursiva, traços da constituição identitária desses professores, levando em conta o contexto da (pós-) modernidade em que estão inseridos. Objetivamos com esta pesquisa, que se insere na Linguística Aplicada, na área de língua estrangeira, e mais especificamente na linha de pesquisa “subjetividade e identidade, desconstrução e psicanálise”, contribuir para a discussão em torno da formação de professores de línguas estrangeiras, a partir da problematização das consequências do contato com uma língua dita estrangeira na identidade do sujeito. Da análise dos registros foi possível depreender que, no dizer sobre a prática, se entretecem as experiências vividas pelos entrevistados como alunos, de forma que o processo identitário do professor se dá a partir das representações de professor (e de aluno) e de ensinar-aprender que são construídas ao longo da vida, por meio de identificações imaginárias. Observamos também que a representação de aluno, no dizer dos entrevistados, constrói-se com referência a si mesmo, o que sugere o efeito de sentido (e/ou o desejo) de homogeneidade, como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem da mesma maneira. Percebemos que o dizer dos entrevistados sobre a prática está perpassado pelo desejo do controle e da completude, o professor é dito como o principal responsável pelo ensino-aprendizagem; no entanto, além de construir verdades, os entrevistados também (ex)põem, durante a entrevista, suas angústias e medos e discorrem sobre a prática frequentemente como uma tentativa. Concluímos que a formação do professor não deve ser considerada como fechada em um determinado período, pois as identificações acontecem ao longo da vida, e constroem as indissociáveis representações de língua, ensino-aprendizagem, professor e aluno, o que interfere diretamente na prática e nos dizeres sobre a mesma.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira – Formação de professores –  
Identidade – Discurso.



## ABSTRACT

Based mainly on discursive concepts, on the so-called French Discourse Analysis studies, this research aims at problematizing the identity constitution of Brazilian teachers of foreign languages by analyzing their representations – which emerge through the utterance of these teachers – of: language, teacher and student, and the teaching-learning process itself. The hypothesis which bounds this paper is that the identity constitution of the Brazilian teacher of a foreign language is mainly built up by representations that enable imaginary identification processes. Discursive excerpts were analyzed and selected from oral interviews with Brazilian teachers of foreign languages (English, Spanish, and French). The analysis consisted on seeking through the discursive materiality involved identity constitution traits of these teachers, within the (post-)modern context. In this sense, situated in the Applied Linguistics field, within the foreign languages concentration area, aligned with the “subjectivity and identity, deconstruction and psychoanalysis” studies, this research aims at contributing to the discussion around the foreign languages teachers’ education, by bringing up the consequences of the contact between foreign language and the subject’s identity. Based on data, it was possible to apprehend that the utterance about teaching practice is connected somehow to the interviewees’ previous experiences as students. So that the identity process is due from the representations of: teacher (and student), and the teaching-learning process, which are build up during their lives by means of imaginary identifications. It was also possible to apprehend that the representation of student, emerged through the interviewees’ utterance, is built up as a reference to themselves, which may suggest an effect on meaning (and/or a desire) of homogeneity, as if all the students were equal or could have learned the same way. Moreover, we understand that the teaching practice is crossed by the desire of control and completeness. The teacher is said to be the main responsible for the teaching-learning process; on the contrary, more than building up truths, interviewees had also exposed their anguish and fears, frequently stating their practice as an attempt. In conclusion, we understand that teacher education shouldn’t be considered as a certain period of time because the identifications occur along the subject’s life, and they build up inseparable representations of language, teaching-learning process, and teacher and student – what interferes directly on the utterance about the teaching practice.

Key-words: Teaching-learning process – Teacher education – Identity – Discourse.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ee1, Ee2...: Primeiro entrevistado professor de língua espanhola, segundo entrevistado professor de língua espanhola...

Ei1, Ei2...: Primeiro entrevistado professor de língua inglesa, segundo entrevistado professor de língua inglesa...

Ef1, Ef2...: Primeiro entrevistado professor de língua francesa, segundo entrevistado professor de língua francesa...

FI: Formação Ideológica

FD: Formação Discursiva

LA: Linguística Aplicada

P: Pesquisadora

R1, R2...: Recorte 1, recorte 2..., recortes selecionados das entrevistas.

X, Y, Z ...: Siglas para as escolas de idiomas.

## CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTA

/ (**barra**): indica uma pausa breve na fala do enunciador.

// (**barras duplas**): indicam pausa mais longa na fala do enunciador.

: (**dois pontos**) são usados para marcar alongamento na pronúncia de vogais.

(...): indicam que houve um recorte na fala do entrevistado.

[ ]: indicam a inserção de um comentário ou esclarecimento da entrevistadora e indicam a inserção de risos ou gestos do interlocutor, anotados pela entrevistadora.

**As palavras ou expressões transcritas em maiúscula** indicam ênfase na entonação do enunciador.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>CAPÍTULO 1 – SUJEITO, LÍNGUA E IDENTIDADE</b> .....	31
<b>1.1 – As impossibilidades da e na língua</b> .....	31
1.1.1 – A impossibilidade de dizer “minha” língua.....	32
1.1.2 – A impossibilidade de dizer: “uma” língua, “a” língua, língua “materna”, língua “estrangeira”.....	35
1.1.3 – Do contato-confronto com a LE: a aprendizagem.....	37
<b>1.2 – Identidade e sujeito</b> .....	41
1.2.1 – A constituição identitária na (pós-)modernidade.....	41
1.2.2 – Identidade e identificação: alteridade e ilusão de fixidez.....	44
1.2.3 – Representações, linguagem e constituição identitária: a relação entre exterior e interior.....	48
1.2.4 – A noção de sujeito: descentramento, alteridade e heterogeneidade.....	53
1.2.5 – A constituição de “uma” identidade coerente e a narrativização do “eu”.....	60
1.2.6 – A incidência da relação professor-aluno na constituição identitária.....	66
<b>CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPUS E SOBRE O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	71
<b>2.1 – O <i>corpus</i>: discurso e interpretação</b> .....	71
<b>2.2 – Descrição dos participantes e da constituição do corpus</b> .....	77

<b>CAPÍTULO 3 – O DIZER SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>85</b>
<b>3.1 – A vivência de aluno no dizer sobre a prática pedagógica.....</b>	<b>86</b>
<b>3.2 – Os professores dos entrevistados: entre a idealização e a falta.....</b>	<b>94</b>
3.2.1 – A reprodução das práticas pedagógicas: a idealização e a identificação imaginária.....	95
3.2.2 – A negação da reprodução das práticas pedagógicas: a falta e a identificação imaginária.....	103
3.2.3 – Por um fazer “próprio”: identificação simbólica? .....	112
<b>3.3 – O dizer sobre a prática e constituição identitária: o movimento entre passado e presente: alguns alinhavos.....</b>	<b>116</b>
<b>CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES DE (SI COMO) PROFESSOR.....</b>	<b>119</b>
<b>4.1 – A (im)possibilidade e o desejo de colocar-se no lugar do(s) aluno(s).....</b>	<b>120</b>
<b>4.2 – O professor como mediador entre os alunos: o desejo e a falta de controle.....</b>	<b>139</b>
4.2.1 – O professor missionário: atravessamentos do discurso religioso no discurso pedagógico.....	153
<b>4.3 – O professor como mediador entre o aluno e a língua.....</b>	<b>157</b>
<b>4.4 – O sujeito cindido e as diversas representações de si: alguns alinhavos.....</b>	<b>174</b>
<b>CAPÍTULO 5 – REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA.....</b>	<b>181</b>
<b>5.1 – A língua-ferramenta externa ao falante.....</b>	<b>182</b>
<b>5.2 – A língua como objeto de desejo.....</b>	<b>190</b>
5.2.1 – A paixão pela língua como justificativa para a “escolha” profissional.....	200
<b>5.3 – A (im)possibilidade e o desejo de controlar e ter a língua.....</b>	<b>203</b>

<b>5.4 – As representações de língua e a constituição identitária do professor brasileiro de LE: alguns alinhavos.....</b>	<b>206</b>
<b>(DES)AMARRAR DOS FIOS.....</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>219</b>



## INTRODUÇÃO

*Todo indivíduo que abre a boca, está por assim dizer, comprometido com o que diz, num limite que ultrapassa sua consciência (KUPFER, 1992)*

Em minha experiência como professora de espanhol em escolas de idiomas, interessava-me a relação que professores brasileiros de línguas estrangeiras estabeleciam com a língua que ensinavam. Acredito que muitas situações do meu processo de aprendizagem da língua espanhola e inglesa estão presentes em meu trabalho como professora, uma vez que a língua espanhola não influiu apenas na minha vida profissional, mas o contato com essa língua agiu, também e principalmente, no meu modo de ser, de me expressar, de pensar e de ver o mundo.

Estas reflexões, que me acompanham enquanto professora de língua espanhola e pesquisadora em Linguística Aplicada, fizeram-me pensar sobre como os meus colegas de trabalho brasileiros refletem sobre a articulação entre ensinar uma língua chamada estrangeira e o seu próprio percurso de aprendizagem de língua(s) – evidenciando com os parênteses a possibilidade plural de que o professor tenha passado por diferentes experiências ao ser aprendiz de mais de uma língua. Essa indagação sobre o percurso de aprendizagem do professor foi-me suscitada por uma situação em que uma colega de trabalho (professora de língua inglesa) me disse diversas vezes que ela não queria aprender espanhol, que ela já havia tentado e que simplesmente não gostava da língua. Em seguida, ela sempre dizia, “mas eu vou aprender, eu vou estudar espanhol um dia”.

É interessante que eu nunca lhe perguntei quais eram as suas impressões sobre a língua espanhola; no entanto, ao ver-me, talvez, como representante da língua espanhola, suponho que ela se recordasse de sua experiência negativa. Essa situação me trouxe algumas questões que também motivaram este projeto de mestrado: será que essa professora, a partir de sua experiência negativa, poderia refletir sobre as dificuldades de

seus alunos, sem pensá-las como “incapacidade” ou como simples falta de esforço, associando-as com as suas próprias dificuldades ao estudar a língua espanhola? O convívio em escolas de idiomas com meus alunos (e alunos de outras línguas), com coordenadores, com outros professores brasileiros e estrangeiros, fez com que eu questionasse o que significava, para os que estavam ao meu redor, tanto aprender-ensinar língua(s) dita(s) estrangeira(s), como ser professor e quais seriam, portanto, as consequências do contato com língua(s) outra(s). Em geral, a preocupação (e o desejo) dos alunos parecia consistir em aprender rapidamente e de forma prazerosa, essa preocupação levou-nos a questionar se é estabelecida uma relação de consumo, em que a língua é um produto a ser comprado e consumido.

Consideramos a língua como meio pelo qual é permitido ao sujeito construir-se; portanto, acreditamos que o que se diz, no senso comum, sobre “dominar uma língua estrangeira” seja produzir sentidos, por meio da língua, para outra pessoa; afinal, não é possível dominar uma língua, no sentido de ser dono, senhor, *dominus* de uma língua, já que somos por ela e nela constituídos. Aprender uma língua dita estrangeira implica (re)construir-se em outra língua e em outra cultura; pois, conforme Tavares (2010, p. 232), não desvinculamos língua e cultura, pois língua e cultura constituem-se. Além disso, acreditamos que aprender uma língua outra seja tornar-se capaz de narrar e construir fatos, produzindo sentidos em outra discursividade, considerando que “narrar” seja, conforme Scherer *et alii* (2003, p. 14), “[...] falar ao outro, é reunir os dados e os fatos num acontecimento que faz sentido para si a fim de fazer sentido para o outro”. Portanto, o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, neste viés, não se limita à aprendizagem de estruturas gramaticais e de palavras, pois em decorrência do encontro (e confronto) com outra língua-cultura ocorre estranhamento e, inclusive, reflexões sobre a língua-cultura, em que estamos inseridos e que dizemos como “nossa”.

Neste trabalho, problematizamos também o fato de que, em parte dos estudos em Linguística Aplicada e nas escolas em geral, as línguas sejam adjetivadas como maternas ou estrangeiras. Não partimos dessa visão dicotômica, pois acreditamos, ancorando-nos em Derrida ([1996]2001, [2001]2011, 2002), Freud ([1910-1901]1996),

Coracini (2007b), Eckert-Hoff (2010) e Uyeno (2003), que as línguas são maternas e estrangeiras ao mesmo tempo por nos oferecerem experiências de conforto, (como lugar de repouso) e experiências de estranhamento (como lugar de interdição).

A partir da minha própria prática docente, o que me levou a esta pesquisa foram indagações sobre se aprender uma língua estrangeira implica, para os professores entrevistados, simplesmente em poder “usar” uma nova “ferramenta” de comunicação. Além disso, esta pesquisa foi motivada por preocupações sobre como professores entrevistados articulam a própria experiência de aprender língua(s) estrangeira(s) em suas aulas ou mesmo em suas reflexões sobre o ensino de língua(s). Portanto, o escopo desta pesquisa consiste na relação que os professores brasileiros de línguas estrangeiras estabelecem com a língua que ensinam, visando discutir a constituição identitária desses professores e os efeitos que essa relação com a(s) língua(s) outra(s) podem surtir nessa constituição.

Analisamos, nesta dissertação, o dizer de professores brasileiros de língua(s) estrangeira(s) sobre o processo de ensino-aprendizagem para rastrear as representações que emergem na materialidade linguística e os traços da constituição heterogênea de suas identidades. Interessa-nos, sobretudo, pensar nas implicações de aprender língua(s) estrangeira(s), considerando a estreita relação entre língua e subjetividade. Desse modo, voltamos nosso olhar para o dizer de professores brasileiros, que já foram alunos em situação de aprendizagem formal, uma vez que objetivamos investigar qual a relação que esses professores estabelecem com a língua que ensinam, como eles a aprenderam, que representações de língua e de professor povoam seu imaginário e que discursos emergem em seus dizeres sobre ensino-aprendizagem de línguas. Assim, fazemos a **hipótese** de que a constituição identitária do professor brasileiro de línguas estrangeiras é construída, predominantemente, por representações que indiciam processos de identificação imaginária.

Desse modo, pretendemos, com este estudo refletir sobre a relação que os professores brasileiros de línguas estrangeiras (como inglês, espanhol e francês)

estabelecem entre sua experiência de aprendizagem e sua prática de ensino. Neste movimento entre “como o professor aprendeu” e “como ele ensina”, interessa-nos observar se o estranhamento, decorrente do contato com uma língua outra, está presente no dizer dos professores e, em caso afirmativo, como ele se faz presente em seu dizer, na materialidade linguística.

O *corpus* desta dissertação de mestrado constitui-se de doze entrevistas orais com professores brasileiros de línguas estrangeiras (línguas inglesa, espanhola e francesa) em escolas de idiomas. Foram gravadas, transcritas e analisadas entrevistas com quatro professores de cada língua, totalizando doze entrevistas. Serão apresentados, nesta dissertação, recortes discursivos selecionados dessas entrevistas, buscando entrever, na materialidade discursiva, quais representações de língua e de ensino-aprendizagem de línguas emergem no dizer de professores brasileiros de línguas estrangeiras.

A partir da hipótese, exposta anteriormente, buscamos, no desenvolvimento do trabalho, responder às seguintes **perguntas de pesquisa**: (1) Que representações de língua permeiam o dizer dos entrevistados? (2) Que representações de professor, aluno e ensino de línguas permeiam o dizer dos entrevistados? (3) Haveria, no dizer dos entrevistados, efeitos da própria experiência de aprendizagem nos dizeres sobre o ensino de língua estrangeira? Em caso afirmativo, quais e como se manifestam na materialidade linguística?

Com base na hipótese e nas perguntas de pesquisa, **os objetivos gerais** desta pesquisa são: (1) contribuir para a discussão na LA, em torno da formação do professor de línguas estrangeiras, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, refletindo sobre como essa aprendizagem altera a constituição identitária do sujeito; e (2) estudar o funcionamento da linguagem na constituição da subjetividade.

A partir das perguntas de pesquisa propostas acima, temos como **objetivos específicos** problematizar e investigar: (1) as representações de professor de língua estrangeira que emergem do dizer dos professores; (2) a relação entre língua e identidade, por meio do questionamento sobre as consequências na constituição identitária do sujeito em decorrência da aprendizagem de uma língua outra; e (3) como se articulam no dizer do

professor as representações de ensino e a sua experiência como aprendiz da língua que ensina.

A relevância desta pesquisa é poder contribuir para a formação de professores de línguas estrangeiras, abordando tanto a relação (1) entre a vivência enquanto aluno e o dizer sobre a prática docente como a relação (2) entre língua e processo identitário, de modo que sejam questionados e problematizados alguns mitos sobre ensino de línguas e que sejam levadas para a sala de aula reflexões sobre, por exemplo, o estranhamento e a tensão causados pelas diferenças entre a(s) língua(s)-cultura(s) e a constituição identitária de professores de línguas estrangeiras, a partir da sua vivência enquanto alunos.

É importante ressaltar que não estamos interessadas em desenvolver novos métodos para o ensino de línguas, pois acreditamos que, no complexo processo de ensino-aprendizagem, surgem questões e situações muito diversas que nenhum método seria capaz de abarcar. Entre as pesquisas, no enfoque discursivo, que estudaram as consequências do ser-estar entre línguas, relação entre a constituição identitária de professores e alunos, as representações de línguas que permeiam seus dizeres e seus processos de ensino-aprendizagem, questionando o caráter consciente da aprendizagem, destacam-se aquelas desenvolvidas por Andrade (2008a, 2008b, 2009), Eckert-Hoff (2002, 2004, 2010), Coracini (2003c, 2003d, 2007a), Tavares (2002, 2010, 2011) e Ghiraldelo (2002, 2010). A seguir, esboçaremos um breve resumo de cada uma dessas pesquisas, visando explicitar como estes trabalhos contribuíram para a realização desta dissertação por abordarem temáticas próximas.

Andrade (2008b) estuda as representações de língua e de ensino-aprendizagem de línguas que perpassam o dizer de professores de língua inglesa que estão em formação. A autora traz como resultado de pesquisa que há, na constituição psíquica do sujeito na atualidade, um enfraquecimento do simbólico em oposição à primazia da ordem do imaginário. Andrade (2008a) busca traçar gestos de interpretação sobre a constituição identitária dos professores em formação, pensando em como as representações incidem sobre a forma como ensinam e aprendem línguas. Andrade (2009) aborda a temática da

aprendizagem de línguas como um processo que vai além da aquisição de saberes, habilidades e competências e provoca uma reconfiguração de processos subjetivos e identitários que constituem o professor de línguas (materna e/ou estrangeira).

A temática da incidência de processos identificação com a língua estrangeira no processo de aprendizagem é trabalhada por Tavares (2002). A autora preocupa-se com a relação entre o sujeito e as línguas e com os efeitos da língua estrangeira na subjetividade dos aprendizes. Tavares (2010) discute os deslocamentos na constituição identitária de professores, especialmente de língua inglesa, de educação básica, durante um curso de formação contínua. Os resultados da pesquisa apontam para a constituição identitária construída pela imbricação entre a imagem faltosa e desvalorizada e a imagem ideal de professor. Tavares (2011), ainda preocupada com a constituição identitária de professores língua inglesa na educação básica, estuda, a partir de narrativas de si, a questão da sedução e do fascínio pelo outro e pela língua outra, discutindo questões que nos foram caras na análise do *corpus*, como a fantasia de domínio da língua estrangeira e o apagamento de traços do confronto com a língua outra e a manutenção das lembranças do encontro com a língua estrangeira marcado pela fascinação.

Objetivando repensar o processo de formação de professores de língua materna, Eckert-Hoff (2002) propõe que o sujeito seja considerado sempre em formação, não restringindo a formação a um determinado momento. Além disso, a autora propõe que haja espaço para a reflexão sobre as práticas do professor, de modo que a autora problematiza que o sujeito, bem como a sua formação, sejam homogeneizados. Em sua tese de doutoramento, Eckert-Hoff (2004, 2008) trata do papel das histórias de vida na construção da identidade profissional e pessoal do professor de língua portuguesa, concluindo que a formação de professores é aporia, pois não é uma fórmula, e ressalta a importância de administrar a heterogeneidade. Por fim, Eckert-Hoff (2010) ao narrar sua própria história, caracterizada como ficção de si, aborda a questão da relação sujeito e língua, questionando, a partir de Derrida ([1996]2001), as adjetivações materna e estrangeira.

Coracini (2003c) problematiza a identidade do professor de língua materna, considerando-o atravessado por múltiplas vozes, buscando flagrar momentos de identificações, já que a identidade, considerada heterogênea e complexa, está em constante movimento. As representações de si, que constituem o imaginário e que se manifestam pela linguagem, trazem a memória do passado, em que o professor era visto como missionário e era valorizado, e uma memória mais recente em que o professor é visto como desvalorizado e despreparado. Ao estudar as representações dos franceses, da língua francesa e do ensino-aprendizagem de língua francesa que formam o imaginário de professores e alunos de língua francesa, Coracini (2003d) conclui que há uma multiplicidade de vozes contraditórias que constituem os professores e alunos e que conhecer a constituição identitária dos professores e alunos provoca reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, propondo que os professores preparem atividades em que os alunos sejam considerados como seres pensantes e tenham mais espaço na sala de aula; ao mesmo tempo, a autora sugere que os professores não busquem controlar e centralizar a aula. Coracini (2007a) também traz grandes contribuições à nossa pesquisa ao estudar a constituição identitária de sujeitos entre-línguas (preocupando-se principalmente com professores de línguas e tradutores) e ao problematizar as características da cultura ocidental como a racionalidade, a coerência e a celebração da homogeneidade.

Ghiraldelo (2002) estudou as representações de língua portuguesa no dizer de brasileiros escolarizados e não escolarizados. As representações mostraram-se constituídas por relações complexas que envolvem saberes escolarizados e discursos perpassados pela ideologia da globalização. Objetivando examinar como os professores de língua portuguesa se inscrevem em discursos e constituem suas identidades profissionais, por meio desses e com esses discursos, Ghiraldelo (2010) aponta o deslizamento (que foi recorrente no *corpus* de nossa pesquisa) dos professores ao falar de suas experiências como estudantes, justificando as suas práticas pedagógicas e suas escolhas profissionais.

Embora, todas estas pesquisas sirvam como suporte para esta dissertação e tenham produzido nela muitos ecos, todos esses trabalhos enfocam, principalmente, o ensino-aprendizagem de línguas inglesa, portuguesa e francesa e em nenhum deles foi

analisada a articulação entre o percurso de aprendizagem de línguas e os dizeres de professores brasileiros sobre a prática de ensino, que se constitui como o escopo dessa dissertação.

Para encerrar a introdução, faz-se necessário explicar a organização da dissertação, que se divide em cinco capítulos. No primeiro apresentamos os pressupostos teóricos em que a pesquisa está ancorada, que sustentam a análise do *corpus* de pesquisa, e que provêm da perspectiva discursivo-desconstrutivista. Tentamos também fazer uma apropriação de alguns conceitos da Psicanálise, a partir de Freud e Lacan, que contribuem para a discussão que levantamos sobre a subjetividade. No segundo capítulo, tecemos considerações sobre a constituição do *corpus* e os procedimentos metodológicos que nortearam nosso gesto interpretativo de análise. Além disso, nesse capítulo, foi feita uma apresentação de nossos entrevistados e de nosso *corpus*.

O terceiro capítulo trata dos resultados da análise dos dizeres sobre a prática que perpassam as entrevistas, nosso intuito consiste em responder à seguinte pergunta: Haveria, no dizer dos entrevistados, efeitos da própria experiência de aprendizagem? Em caso afirmativo, quais e como se manifestam na materialidade linguística? No quarto capítulo, objetivamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Que representações de aluno, de professor e de ensino de línguas permeiam o dizer dos entrevistados? No último capítulo, discutimos as representações de língua que perpassam o dizer dos entrevistados e na relação entre a representação de língua como objeto de desejo e a “escolha” profissional. As representações de língua, de professor e de ensino-aprendizagem se entrecruzam na trama discursiva e a partir delas, a partir da materialidade linguística, podemos vislumbrar fragmentos do processo de constituição identitária, sempre em movimento, do professor brasileiro de línguas ditas estrangeiras. Por fim, são abordadas as conclusões às quais chegamos com a realização desta pesquisa.

## CAPÍTULO 1 – SUJEITO, LÍNGUA E IDENTIDADE

*O sujeito se constitui sempre e fundamentalmente por uma língua, em uma língua, e até mesmo contrário a uma língua (ECKERT-HOFF, 2010, p. 83).*

Neste capítulo, em um primeiro momento, em *1.1 – As impossibilidades da e na língua*, tecemos problematizações sobre o que é uma língua e as relacionamos à aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, em *1.2 – Identidade e sujeito*, abordamos a temática da constituição identitária na (pós-) modernidade, a partir das identificações, nas narrativas do “eu”. Além disso, tecemos considerações sobre a concepção de sujeito, bem como sobre a constituição identitária do professor brasileiro de línguas.

### **1.1 – As impossibilidades da e na língua**

Este subcapítulo está dedicado às problematizações em torno da concepção de língua enquanto una, pura, como passível de pertença e adjetivada como materna ou estrangeira. Além disso, no último subcapítulo, são feitas algumas considerações com relação à aprendizagem de línguas, a partir das problematizações tecidas nos três primeiros subcapítulos. A perspectiva desconstrutivista contribui com nosso trabalho, por nos possibilitar um olhar problematizador, questionando – a partir de autores como Derrida ([1996]2001, [2001]2011), Coracini (2003a, 2007 c), Prasse (1997), Veras (2008) e Eckert-Hoff (2010) – a dicotomia entre língua materna versus língua estrangeira, que é, ainda, mantida na Linguística Aplicada (Coracini, 2007a). De forma simplificada é possível afirmar que a desconstrução problematiza os limites entre o dentro e o fora, questionando os binarismos e as verdades tidas como inquestionáveis.

### 1.1.1 – A impossibilidade de dizer “minha” língua

Perpassa o discurso da LA a concepção de língua como um conjunto de estruturas e/ou um instrumento de comunicação neutro, do qual podemos nos apropriar; nessa perspectiva, aprender uma língua, resultaria, portanto, em ser capaz de utilizá-la, apropriando-se dela. Estas concepções de língua remontam aos estudos linguísticos: ao estruturalismo e ao interacionismo.

Na perspectiva estruturalista, não é relevante para os estudos linguísticos a apropriação que os sujeitos fazem da língua: “A descoberta do estruturalismo consistiu exatamente em dizer que as partes da língua subsistem independentemente das coisas e do pensamento, que elas só se relacionam consigo mesmas” (POSSENTI, 1998, p.20). Antes do estruturalismo, a língua era estudada como meio de conhecimento e não como objeto de estudo. Saussure, no Curso de Linguística Geral, refere-se a Franz Bopp, como seu predecessor: “(...) foi ele quem compreendeu que as relações entre língua e afins podiam tornar-se matéria duma ciência autônoma. Esclarecer uma língua por meio de outra, explicar as formas duma pelas formas de outra, eis o que não fora ainda feito” (SAUSSURE, [1969]2002, p.8).

Para entender a proposta de Saussure, é importante entender o que é a língua para o fundador da linguística: “Ela [a língua] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que por si só não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, [1969]2002, p.220). Desse modo, a língua, no estruturalismo, é um código, exterior ao indivíduo, uma simples convenção social.

Já o interacionismo traz à baila a importância do fenômeno da comunicação e Jakobson ([1969]2005), ao estudar as teorias da informação, incluindo o enunciador e o interlocutor nos estudos linguísticos, contribui para a reflexão em torno do que é a língua, enquanto objeto de estudo da linguística, principalmente por considerar a relação com o

contexto, chamado referente. Segundo Jakobson ([1969]2005, p.82), “Só agora é que problemas tão fascinantes como o dos modos e graus da compreensão mútua entre pessoas que falam certas línguas estreitamente aparentadas, como o norueguês e o sueco, começam a chamar a atenção dos linguistas”. Bakhtin, além de trabalhar a questão do interacionismo, a partir do dialogismo, propõe a polifonia como característica do discurso, em que outras vozes múltiplas compõem e perpassam o “nosso” dizer-escrever:

a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. (...) Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 314)

De qualquer modo, apesar de considerar o sujeito falante e o contexto, na perspectiva interacionista, o significado continua sendo transparente e o sujeito, soberano, dono do seu dizer, embora seu dizer esteja perpassado por outros dizeres. A questão da subjetividade na linguagem foi primeiramente abordada por Benveniste. Em *Comunicação animal e linguagem humana*, Benveniste ([1966]1991) define a linguagem como sendo a responsável por distinguir os homens dos demais animais, afinal a linguagem não se restringe, para o autor, a um código de sinais, como a linguagem das abelhas, em que: (1) o conteúdo é sempre fixo, (2) não há diálogo e (3) não se constrói uma mensagem a partir de outra. A língua tem, segundo Benveniste, caráter individual e social. Já o significado, na perspectiva discursiva, não é imanente ao texto (tampouco às palavras), mas é construído pelo sujeito.

Uma das principais distinções entre a perspectiva interacionista e a discursiva-desconstrutivista é a da imanência do significado e a concepção de sujeito. No interacionismo, a construção do significado ocorre como decodificação; já na perspectiva discursiva-desconstrutivista, o significado não é decodificado, ele é construído historicamente. Nesta dissertação, ancoramo-nos em Derrida ([2001]2011), para quem a

língua como objeto de uso é uma ilusão: “lo que sugiero es que no se apropia una lengua sino para soportar un cuerpo a cuerpo con ella”<sup>1</sup>. De modo que, em nossa perspectiva teórica, aprender uma língua é uma atividade marcada pelo conflito, pelo corpo a corpo com ela, já que não é possível se apropriar de uma língua: “¿Que cosa es “habitar una lengua”, allí donde se sabe que no hay nada propio en ella, que no es posible apropiarse una lengua...?”<sup>2</sup> (DERRIDA, [2001]2011). Aprender uma língua não consiste com que ela seja sua, pois a impossibilidade de ser apropriada compõe a essência da língua:

[n]o dejarse apropiarse hace la esencia de la lengua. La lengua es eso mismo que no se deja poseer, pero que, por esta misma razón, provoca toda clase de movimientos de apropiación. Porque ella se deja desear y no apropiarse, pone en movimiento toda clase de gestos de posesión, de apropiación.<sup>3</sup> (DERRIDA, [2001]2011)

A língua é, para Derrida ([2001]2011), como uma herança, uma vez que não é possível escolher uma herança, porque ela nos precede. No entanto, “Heredar es reafirmar transformando, cambiando, desplazando”<sup>4</sup>. De modo, que a língua incide sobre a subjetividade do aprendiz e, ao mesmo tempo, o sujeito incide sobre a língua. As marcas que se deixam na língua, como herança, seria o que Derrida chama de “idioma”, ou seja, o que há de próprio na língua e o que há de nosso, que, ao mesmo tempo, ressalta a impossibilidade de apropriação, característica da língua.

---

<sup>1</sup> Tradução nossa: “O que sugiro é que não se apropria uma língua, senão para suportar um corpo a corpo com ela”

<sup>2</sup> Tradução nossa: “O que significa habitar uma língua, ali onde se sabe que não há nada próprio, que não é possível se apropriar de uma língua?”

<sup>3</sup> Tradução nossa: “Não se deixar apropriar faz a essência da língua. A língua é isso mesmo que não se deixa possuir, mas que, por essa mesma razão, provoca todo tipo de movimentos de apropriação. Porque ela se deixa desejar e não se apropriar dela, põe em movimento todo tipo de gestos de posse, de apropriação”

<sup>4</sup> Tradução nossa: “Herdar é reafirmar, transformando, mudando, deslocando”

### 1.1.2 – A impossibilidade de dizer: “uma” língua, “a” língua, língua “materna”, língua “estrangeira”

Além de contrapor-se à questão da pertença, uma vez que uma língua não é nunca de ninguém, Derrida ([1996]2001, p. 57) questiona seu efeito de uni(ci)dade, indo contra a concepção de língua pura: “Não falamos nunca senão uma língua – e ela é dissimetricamente, a ele regressando, sempre, do *outro*, do outro, guardada pelo outro. Vinda do outro, permanecendo do outro, ao outro reconduzida”. Portanto, Derrida ([1996]2001) problematiza que uma língua seja dita “uma” e que ela seja dita materna (ou estrangeira) por ser associada ao nascimento pelo solo e pelo sangue. Conforme Derrida ([1996]2001, p. 26), o nascimento pela língua seria diferente do nascimento pelo solo e pelo sangue.

Ao problematizar as adjetivações de materno (como lugar de conforto) e de estrangeiro (como lugar de não conforto) dadas às línguas, Coracini (2007b, p. 131) afirma que “toda língua é, ao mesmo tempo, o lugar de repouso e o lugar do estranhamento, o lugar da interdição e o lugar do gozo”, de modo que, tanto na língua dita materna, como na estrangeira, faltam-nos palavras, sentimos o mal-estar da interdição e nela experienciamos equívocos. Além disso, a língua estrangeira, assim como a materna, pode constituir para muitos – assim como para Prasse (1997) – a língua em que nos sentimos “em casa”. Portanto, a LM, que costuma ser considerada na LA como lugar de conforto, pode ser para o sujeito, em determinadas situações, uma língua estranha e a LE, por sua vez, pode ser o lugar de conforto. De modo que é impossível delimitar o “lugar” que as línguas ocupam no processo identitário e na subjetividade de cada sujeito.

Concordamos com Coracini (2007b) que a oposição LM *versus* LE não é natural, visto que há uma imbricação na mesma língua, entre o materno e o estrangeiro e que “é na imbricação do estranho maternal e do familiarmente estranho ou estrangeiro (conferir *unheimlich*, segundo Freud [1972]1919) que se situam nosso discurso e a possibilidade de nos dizer” (CORACINI, 2007b, p. 121-122).

Veras (2008), ancorando-se na Psicanálise lacaniana, ressalta que a relação entre a língua materna e a língua estrangeira é singular e que essa relação é ignorada na situação escolar. Para Lacan, segundo a autora, a língua materna não é a língua falada pelos pais ou a língua do país de nascimento, mas a língua do bebê, a língua primeira da lalação, de modo que todos somos bilíngues. De acordo com a autora, “[t]emos a língua materna das lalações, dos jogos infantis, dos balbucios, dos primeiros interditos, das primeiras incompreensões, mas também a língua marcada pelos limites impostos a todos que nela com-vivem.” (VERAS, 2008, p. 118)

O fato de a língua ser marcada por limites, de ser o lugar do interdito, leva-nos a retomar o artigo em que Eckert-Hoff (2010) narra sua experiência entre línguas-culturas questionando-se sobre qual seria a sua LM. Qualquer tentativa de resumir sua história recairia em trazer designações que carregam em si uma estabilidade ou homogeneidade ilusória, como “brasileira”, “neta de imigrantes”; designações essas que, por si só, não trazem a complexidade de sua vivência e, além disso, tiram a beleza de sua narrativa. Na busca por definir sua LM, a autora conclui que:

se houver uma língua dita materna (Derrida 2001), esta seria para mim a alemã, e eu poderia então tomá-la no amplo significado da palavra: má, terna e eterna. Terna porque ela é pra mim, na sua essência, a língua da ternura; má, porque ela carrega os sentidos da repressão, silenciamento, interdição e uma dureza nas palavras; eterna, porque ela é a língua que habita a minha morada, a que dá o sentimento de “estar-em-casa na língua em direção a qual não cessaremos em voltar” enfim, a língua da eterna hospitalidade. Ela é mais que uma língua, é um efeito, exala ternura, lembra aconchego, lar, é a língua da saudade, é a que ficou guardada, é a que me reporta à família, à infância, ao passado, ao vivido” (ECKERT-HOFF, 2010, p. 103 – 104)

O desdobramento do adjetivo “materno” em “má”, “terno” e “eterno” coloca em questão a dicotomização do materno em oposição ao estrangeiro, e traz a multiplicidade de sentidos que uma língua pode produzir, antes mesmo de ser simplesmente dita como “materna” ou “estrangeira”. Esta problematização é importante quando pensamos no ensino de línguas (seja o ensino da LM ou da LE), pois a inscrição em uma língua (seja por meio da aprendizagem ou da aquisição) deixa sempre marcas na subjetividade de quem aprende ou fala (CORACINI, 2007b).

### 1.1.3 – Do contato-confronto com a LE: a aprendizagem

*O que estilhaça ao contato com uma língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas... (REVUZ, 1998, p. 223)*

Gostaríamos de discutir, neste subcapítulo, as problematizações levantadas a partir da concepção de língua – como ún(ic)a, como materna e estrangeira e como possível de pertencer a alguém. Essas concepções de língua são relevantes para que possamos problematizar a relação entre sujeito e língua, principalmente no caso do ensino-aprendizagem. Conforme já abordado anteriormente, nesta investigação, consideramos que a língua, segundo Derrida ([1996]2001, p. 57), é sempre do outro, pois ela vem do outro e é a ele reconduzida. Segundo Coracini (2007d):

[t]oda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser uma promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito” (CORACINI, 2007d, p. 48 – 49)

A partir de Derrida ([1996]2001) e Coracini (2007d), acreditamos que a alteridade, característica do sujeito (pós-) moderno, também se constrói a partir da relação entre sujeito e língua(s), uma vez que não existe língua pura, as línguas se constituem sempre de outras línguas e de outras culturas.

Sobre a temática da língua estrangeira e da alteridade, Freud ([1910-1901]1996, p. 550) ressalta que nos sonhos, em que aparece a questão da correção em línguas estrangeiras, as correções frequentemente são atribuídas a outras pessoas. A relação com a língua outra e o seu processo de aprendizagem seria, então, um processo conflituoso, em que eu e outro, de certo modo, se (con)fundem. Uma vez que a correção construída no sonho não é feita por si mesmo, mas pelo outro, que supomos o “dono” dessa língua

estranha que estamos aprendendo. Segundo Veras (2008, p. 116), “[t]udo o que nos causa estranheza vem do outro – o outro é que tem sotaque; e é também algo outro que fala em nós e que desconhecemos: quando deixamos escapar algo que “não queríamos dizer”.

Como aluna e professora de língua estrangeira, acredito que aprender uma língua outra nos possibilita conhecer o diferente, estranho, estrangeiro (quer seja outra estrutura gramatical, outro fonema, outras formas de dizer, outros hábitos, outra cultura etc.). De acordo com Rajagopalan (1998, p. 26, nota 2), o falante em contato com outra língua, perde a sua “inocência monolíngue”. Em “O desejo das línguas estrangeiras”, a psicanalista Jutta Prasse (1997) relata a situação em que ela perdeu sua “inocência monolíngue” ao perceber que os franceses falavam uma língua como a sua, que se compreendiam e não apenas produziam sons, que ela e seus irmãos imitavam como “uíuíuíuinhanha”, como sua mãe havia passado um tempo na Inglaterra e lhe havia ensinado algumas palavras, ela sabia que existiam outras línguas.

O contato com uma língua chamada estrangeira proporciona ao aprendiz conhecer-apre(e)nder também a sua “própria” língua, deixando marcas na subjetividade do aprendiz em decorrência desse contato, e por que não dizer desse confronto – conforme discutido por Revuz (1998), Prasse (1997), Coracini (2007a), Andrade (2008b), Bertoldo (2003), Tavares (2011).

Ao redefinir a aprendizagem “como um processo que se dá no corpo do sujeito”, Coracini (2007a, p. 11) afirma que “é só quando esse processo de digestão acontece, quando o outro é incorporado, “fagocitado”, que é possível falar efetivamente de aprendizagem.” De modo que, ao considerar as marcas que o contato-confronto produz na subjetividade dos alunos, segundo a autora, nos faz, enquanto professores, refletir “diante das dificuldades e facilidades dos alunos e de nossas próprias reações, aliviando, sem descomprometer, a tarefa de ensinar e aprender, atravessada pelo acaso ou, pelo menos, pelo inexplicável.” (CORACINI, 2007a, p. 11)

Considerando que o contato-confronto com outra língua incide sobre a constituição identitária do aprendiz, produzindo reações “diversas e enigmáticas”, conforme aponta Revuz (1998),

[t]oda tentativa para aprender uma outra língua vem a perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua (...) É justamente porque a língua em princípio, e nunca, é só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversas e enigmáticas (REVUZ, 1998, p. 217).

Talvez seja justamente a busca por “perturbações” que leve alguém a investir, tanto no ensino, como na aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Prasse (1977, p. 72), “[o] desejo de aprender uma língua estrangeira pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre do nosso gozo”. Essas reflexões nos impulsionam a questionar o papel do professor de língua estrangeira, que, de acordo Cavalheiro e Irala (2007), não se resumiria apenas a facilitar a aprendizagem e a apresentar uma nova cultura ao aluno; o professor também exerce influência no processo identitário e nas representações que os alunos estão (inconscientemente) construindo da LE. Desse modo, a sala de aula constitui-se, segundo Cavalheiro e Irala (2007, p. 20) “num espaço de aprendizagem de atribuição de significados e de construção pessoal, no qual cada aluno, enquanto sujeito discursivo, também constrói uma identidade social”.

Apesar de nosso objeto de estudo ser o ensino-aprendizagem de LEs e não focar a aquisição de LM pelas crianças, a discussão apontada por De Lemos (2001) é relevante por considerar a singularidade do sujeito no processo de aprendizagem. Ao problematizar a noção de desenvolvimento na aquisição da linguagem de crianças, De Lemos (2001) propõe a aquisição não como desenvolvimento, mas como processo de subjetivação: “É essa concepção de sujeito falante que invoco ao tratar a aquisição de linguagem como um processo de subjetivação, em oposição à noção de desenvolvimento” (DE LEMOS, 2001). Pensamos, então, que aprender uma língua estrangeira seja também um processo de subjetivação.

No viés discursivo, que se constitui como aporte teórico desta pesquisa, a língua não é vista como instrumento, como “algo” que usamos e que controlamos com determinados fins; a língua não é considerada transparente, não se considera a palavra com apenas um sentido que seja a-histórico, nem a comunicação como uma transmissão de

informação, tampouco o falante é considerado “dono” de seu dizer. Aprender uma língua, seja materna ou estrangeira, significa ter contato com o outro, com outra língua, outra cultura, outras formações discursivas e outras posições-sujeito. Dessa forma, pensando no trabalho de professores de línguas, é importante saber que o aluno não sai ileso do contato com a língua estrangeira, pois ensinar significa proporcionar esse contato com o outro, ensinar uma língua causa estranhamento.

Concordamos com Revuz (1998), Tavares (2002) e Bertoldo (2003), ao admitirem que querer aprender, muitas vezes, não é suficiente para que o sujeito-aprendiz tenha sucesso em seus (des)caminhos de aprendizagem, pois aprender uma língua é um investimento forte. Bertoldo (2003, p. 85-86) ressalta que “(...) a aprendizagem requer do aprendiz uma demanda psíquica considerável no sentido de que esse aprendiz sofre deslocamentos identitários ao defrontar-se com uma segunda língua”.

No entanto, mais que conhecer os diversos motivos que levam alguém a apre(e)nder uma língua, interessa-nos pensar na relação que os sujeitos estabelecem com a língua (materna e estrangeira) e como isso influi em suas subjetividades. Para exemplificar, ressaltando a relevância das problematizações aqui levantadas sobre a língua, podemos citar a pesquisa de Uyeno (2003), em que a autora, ao analisar entrevistas com filhos de imigrantes japoneses pelo viés discursivo-desconstrutivista, conclui que, se considerarmos que a língua materna é a língua do local de nascimento, para os filhos de imigrantes, ela se constitui como uma promessa inatingível, uma língua paterna, enquanto local de interdição.

Que a língua seja por nós considerada como promessa inatingível, remete à problematização sobre o nosso fazer científico, tema do próximo capítulo, que também se constitui como uma promessa inatingível, pois não buscamos, com esta pesquisa, estabelecer verdades absolutas. Por fim, retomamos a citação de Coracini (2007d, p. 48 - 49)<sup>5</sup>, apresentada no início desse subcapítulo, para afirmar que esperamos com esta

---

<sup>5</sup> Toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser uma promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito” (CORACINI, 2007d, p. 48 - 49)

pesquisa tecer problematizações que provoquem desestabilizações, de modo que não nos situamos no lugar da segurança, segundo a autora “inacessível”, mas das (in)certezas, bem perto das dúvidas e dos conflitos.

## **1.2 – Identidade e sujeito**

Nosso objetivo, nesta pesquisa, centra-se no processo identitário do professor brasileiro de língua estrangeira e, tendo em vista que a identidade se constrói a partir de representações que são feitas ao longo da vida, faz-se necessário estudar as representações de língua(s), de ensino-aprendizagem e de professor (e de aluno, uma vez que a identidade se constrói na diferença, pelo que lhe falta), uma vez que, segundo Eckert-Hoff (2008, p. 93), “[a]s imagens que foram instituídas, historicamente, acerca do professor permanecem na memória discursiva desse sujeito e tem efeitos de poder” (Eckert-Hoff, 2008, p. 93). Neste subcapítulo, pretendemos tratar de conceitos fundamentais nesta temática, tais como identidade, identificação, representação, sujeito e memória.

### **1.2.1 – A constituição identitária na (pós-)modernidade**

Há várias concepções de identidade e estas remontam à distinção entre modernidade e (pós-)modernidade. A diferença entre estas concepções estão relacionadas ao (des)centramento do sujeito. A identidade na modernidade considera o sujeito logocêntrico, racional, que é a origem de seu dizer; já na pós-modernidade, segundo Coracini (2000, p. 178), o sujeito não é apenas razão, pois considera-se “em seu inconsciente o peso de sua historicidade, presença inefável do outro, das vozes que o precedem e o constituem”. Bauman (2001) apresenta a metáfora da liquidez para o atual estágio da modernidade, também chamado de (pós-)modernidade, pensando que os líquidos não “mantêm sua forma com facilidade”, são associados à leveza e, por conseguinte, à mobilidade e à inconstância.

A concepção de sujeito e de identidade que adotamos nesta dissertação não é a de sujeito racional, que tem controle de seus dizeres, desejos e pensamentos, mas a concepção de sujeito cindido, atravessado pelo inconsciente. Tampouco consideramos o sujeito como origem, mas como inserido num contexto sócio-histórico, que consiste nas condições de produção (históricas e imediatas) de seus dizeres. Consideramos que a relação que alunos e professores têm com a língua chamada estrangeira não é uma relação simples que se estabelece com um objeto. Aprender uma língua não depende simplesmente da vontade do aluno, ou do professor, há outros fatores que influem na aprendizagem, além do querer do aluno (TAVARES, 2002), fatores estes que nos são desconhecidos, assim como o próprio inconsciente.

O nascimento do conceito de inconsciente, com Freud, foi a cisão que provocou o descentramento do sujeito logocêntrico, do sujeito da certeza, da racionalidade. Segundo Lacan, é a partir de Descartes que Freud pode questionar o sujeito da certeza, questionar o cogito cartesiano: “Descartes não sabia, a não ser que fosse o sujeito de uma certeza e rejeição de todo saber anterior – mas nós, nós sabemos graças a Freud, que o sujeito do inconsciente se manifesta, que isso pensa antes de entrar na certeza” (LACAN, [1964]1998). Vejamos a seguinte definição freudiana de inconsciente:

o inconsciente é o psíquico verdadeiramente real e nos é tão desconhecido em sua natureza interna como o real do mundo exterior nos é dado pela consciência de maneira tão incompleta como o é o mundo exterior pelas indicações de nossos órgãos sensoriais (FREUD *apud* FUKS, 2000, p. 600)

Também a partir do descentramento do sujeito logocêntrico Hall (2000a) apresenta três concepções de identidade: a identidade logocêntrica (ou iluminista), a interativa (ou sociológica) e a (pós-)moderna. A primeira remonta ao Humanismo, em que a identidade é marcada pela homogeneidade, fixidez, totalização e estabilidade, devido ao deslocamento, em que o sujeito toma o lugar de Deus no centro do universo, rompendo com a concepção medieval. A identidade interativa é caracterizada por ser um conjunto de características que definem um sujeito ou um grupo; apesar de a identidade não ser considerada fixa, esta concepção traz a ideia de unidade e de estabilidade, diferenciando-se, portanto, da concepção de identidade (pós-)moderna, em que se ancora esta pesquisa.

Entendemos a identidade a partir da fragmentação, do deslocamento e do descentramento do sujeito (HALL, 2000a, 2000b), não como fixa, mas móvel e líquida (BAUMAN, 2001, 2005), e, além disso, híbrida, heterogênea e constituída pela alteridade. Não consideramos a identidade a partir do sujeito sociológico, como interação entre o “eu” e a sociedade, entre o mundo “interior” e “exterior”, mas pautada no sujeito descentrado (pós-)moderno: “... a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento de nascimento” (HALL, 2000a, p. 38). Além disso, para Hall, as identidades na (pós-)modernidade:

não são nunca unificadas (...) elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicas (...) As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. (HALL, 2000b, p. 108)

A identidade, para Hall (2000b, p. 105), é entendida como a relação entre o sujeito e as práticas discursivas; daí, seu caráter não estável. Hall (2000b, p. 109) afirma que a identidade não está relacionada, por exemplo, à questão “quem somos nós? ”, mas à questão “como nós temos sido representados?”, e ainda “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós mesmos?”. De modo que a identidade não corresponde a uma essência, o que seria evocado em “quem somos nós?”, mas sim à tradição e à invenção da tradição.

Com o descentramento da concepção moderna, a identidade passa a ser considerada uma “ilusão” de unidade, inteireza, completude e totalidade, de modo que apenas podemos falar em sentimento de identidade, pois o termo “identidade” sugere que ela seja una e fixa, trazendo, segundo Souza (1994, p. i), “uma ideia de unidade e estabilidade que é conflitante com o descentramento do sujeito que a descoberta do inconsciente introduz na consciência de si”. Desse modo, segundo Eckert-Hoff (2008, p. 63), “[a] identidade (...) não existe em si mesma, ela é incessantemente (re)construída por meio da relação com o outro e emerge apenas por momentos, graças à porosidade da linguagem”.

## 1.2.2 – Identidade e identificação: alteridade e ilusão de fixidez.

Dando continuidade ao subcapítulo anterior: se a identidade existe apenas como um sentimento, como uma ilusão de totalidade e inteireza, são preferidos termos como “identificação” ou “processos identitários” por se caracterizarem pela não fixidez ou pela mobilidade e fluidez; afinal, se consideramos a identidade como não fixa, mas sempre em construção, ela é um processo em constante movimento. Segundo Riolfi e Alaminos (2007, p. 301):

[O] conceito de identificação substitui a noção de identidade que, via de regra, é compreendida como algo estável, e dá ao sujeito a falsa ilusão de ter construído um si próprio completo e independente do outro. Assim sendo, levar em conta a noção de identificação traz a vantagem de dar a ver que, ao contrário do que parece à primeira vista, a identidade é uma faceta do sujeito que pode mudar a cada instante.

Nas entrevistas que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, os sujeitos-professores falam de si e de seus percursos como aprendizes e professores. A partir dessa narrativa de si é possível vislumbrar, capturar, apenas momentos de identificação (CORACINI, 2003a), uma vez que a constituição identitária é muito complexa e está sempre em movimento e a identidade enquanto unidade é considerada por nós nesta pesquisa como ilusão.

Nessa perspectiva, para Derrida ([1996]2001, p. 43), “[u]ma identidade, nunca é dada, recebida ou alcançada, não, apenas existe o processo interminável da identificação, indefinidamente fantasmático, da identificação”. Essa concepção de identidade é relevante para entender a constituição da identidade profissional do professor brasileiro de línguas estrangeiras e como as imagens de professor incidem em sua identidade profissional. Não há uma maneira de ser professor, visto que não se recebe esta identidade de ninguém, ela não vem pronta, mas se dá pelo processo da identificação, portanto, na relação como o outro. Souza (1994, p. ii) afirma que a identificação, na perspectiva da Psicanálise, é considerada como uma marca simbólica, por meio da qual o sujeito se constitui como singular e não como uno.

Além disso, segundo Souza (1994, p. xii) “[a] identidade não é apenas uma faceta do sujeito que muda a cada instante em que o sujeito efetivamente diz o que tem a dizer”. A singularidade estaria relacionada justamente à referência ao dizer, que remete, segundo o autor, ao problema da representação, que será, por nós, abordado a seguir; no momento, interessa-nos tratar do conceito de identificação. A discussão em torno do conceito de identificação, que realizaremos a seguir, é fundamental para a nossa pesquisa, pois a partir desse conceito podemos trazer algumas problematizações que são fundamentais em nosso trabalho, uma vez que a identificação, segundo Freud ([1921]1996, p. 133) é “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”.

Nasio ([1988]1995) aponta que o termo identificação provem da psicossociologia, em que a identificação é reduzida em um esquema composto pela “pessoa A” e pela “pessoa B”, em que a “pessoa A” se transforma na “pessoa B” progressivamente, por adotar traços de B. No entanto, a Psicanálise trata a questão da identificação de uma maneira mais complexa, em que ela não se reduz à imitação, conforme Freud ([1900]1996, p. 160), “a identificação não constitui uma simples imitação, mas uma assimilação à base de uma etiologia semelhante; expressa uma semelhança, e se origina do elemento comum que permanece no inconsciente”.

Há muitas diferenças entre as concepções de identificação propostas por Freud e Lacan. Explicaremos, a seguir, a distinção entre ambos a partir da leitura que Nasio ([1988]1995) faz desses autores. Segundo Nasio ([1988]1995, p. 100.), para Freud, “[a] identificação (...) é um processo de transformação efetuado no próprio seio do aparelho psíquico, fora de nosso espaço habitual e imperceptível diretamente por nossos sentidos”, enquanto para Lacan, “[a] identificação é o nome que serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito”.

Freud insere no esquema entre A e B a instância psíquica, Lacan parte de Freud e promove uma reviravolta, pois é B quem produz A: “A identificação significa que a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu, ou seja, o papel ativo anteriormente desempenhado pelo eu é, no momento, garantido pelo objeto” (NASIO, [1988]1995, p. 101 – 102).

Interessa-nos, principalmente, afirmar que a identificação não corresponde ao mimetismo, porque ela ocorre entre duas instâncias inconscientes – tanto para Freud quanto para Lacan – e, deste modo, as identificações são inacessíveis, pois é por meio de um dado clínico que se pode observar uma identificação; além disso, ela é sempre indireta; ela é segundo Lacan, uma captura. Vejamos um exemplo:

[q]ue um filho, por exemplo, reproduza o comportamento do pai falecido não é um bom exemplo de identificação tal como a entendemos; em contrapartida, que esse mesmo filho fique sujeito a um desfalecimento repentino de caráter histérico parece-nos, ao contrário uma prova indiscutível da ocorrência de uma identificação inconsciente. Diante desse rapaz desmaiado, o psicanalista reconhecerá a manifestação de uma identificação inconsciente entre o eu do rapaz e o pai morto, ou mais exatamente, entre o eu e a representação inconsciente do pai morto. (NASIO, [1988]1995, p. 100)

Considerando que nossos entrevistados atualmente são professores brasileiros e que eles tiveram aulas da língua que ensinam a outros brasileiros, precisamos ressaltar que não queremos apontar como ocorrem as identificações com os professores que nossos entrevistados tiveram, porque isso é da ordem do impossível, visto que o processo de identificação não é controlável nem acessível, mas como a linguagem é porosa, por meio dela resvalam indícios ou fragmentos que podem apontar para processos de identificação.

Além de indireta e inacessível, outra característica da identificação é ser parcial: ela nunca é completa, pois, conforme Dias (2009, p. 23 - 24), trata-se “da introjeção de um traço único ou de um desejo comum” e não da introjeção de uma realidade de um outro. Mais adiante, Dias (2009, p. 24) adverte que “[a]ssimilação e introjeção são metáforas da “incorporação”, protótipo corporal da identificação”. De modo que a identificação, na teoria psicanalítica, trata de explicar, segundo Dias (2009), a separação entre o mundo interior e o exterior, entre o que está fora e dentro do sujeito.

A autora explica que, para Freud, a partir da identificação uma parte do mundo externo é incorporada ao interno; já Lacan traz com a banda de *Möebius* a homogeneidade entre esses dois mundos, pois “o que é interior torna-se exterior e vice-versa” (DIAS, 2009, p. 25), de modo que é rompido o conceito tradicional de espaço e é estabelecida “uma continuidade entre o eu e o outro e entre o individual e o coletivo” (DIAS, 2009, p. 25).

Essa relação de continuidade, pode ser melhor entendida a partir de outra característica da identificação: a ambivalência. Dessa forma, para Freud ([1921]1996), “[a] identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”. O conceito de identificação é, sobretudo, considerado fundante, por dar origem ao sujeito e às instâncias do aparelho psíquico:

[p]ara Lacan é o momento inaugural do sujeito, antes mesmo de ascender à linguagem e, portanto, alienado do discurso, ao desejo e ao ideal do Outro. Para Freud, esse é o momento da identificação primária que se refere ao fantasma original e se baseia no recalçamento. A identificação primária, associada às fantasias primárias, constitui a matriz estrutural do inconsciente, matriz simbólica do sujeito do inconsciente e matriz das futuras identificações. (DIAS, 2009, p. 31)

Podemos abordar a relação entre identificação e a origem do sujeito a partir dos três tipos de identificação, definidos por Lacan: a identificação simbólica, que está relacionada ao nascimento do sujeito do inconsciente; a identificação imaginária, que está relacionada ao surgimento do “eu” e a identificação fantasística, que está relacionada ao nascimento de um complexo psíquico chamado fantasia. Para nossa dissertação, interessamos, principalmente, a identificação imaginária, justamente por que o “eu” se forma, segundo Nasio ([1988]1995, p. 116), “no correr das identificações imaginárias sucessivas”. Além disso, sobre o “eu”, o autor ressalta que:

[n]a teoria lacaniana, o eu-imaginário não se confunde com a consciência de si nem com uma das três instâncias tópicas discriminadas por Freud (ego, superego, id), mas se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente. (NASIO [1988]1995, p. 116)

No entanto, não é apenas uma sequência de imagens sucessivas que dá surgimento ao “eu”, mas “é fundamentalmente a fusão do eu com uma parte furada da imagem do semelhante” (NASIO, [1988]1995, p. 116). Esse “eu” de que estamos falando é a construção da autoimagem. Entre os 06 e 12 meses de vida, ocorre, segundo Lacan ([1966]1998) o estádio do espelho, que é o momento inaugural desse processo formador, a partir do qual se dá tanto a experiência da percepção de si como um corpo separado, como a construção da imagem de um corpo unificado. Lacan não se refere a esse “momento” como

um estágio, justamente porque ele se repete ao longo da vida; estágio seria, portanto, estar nessa situação do espelho. O processo identificatório dá pistas da constituição identitária, pois a partir da identificação imaginária o sujeito compreende-se como um “eu”.

A identificação simbólica é a identificação com um traço significante (de modo que, não há a busca por ser uma cópia, como na identificação imaginária, mas há, segundo Riolfi e Alaminos (2007), o empréstimo de um significante, por exemplo, que o sujeito queira ser alegre como a sua mãe). O terceiro tipo de identificação é estruturante, segundo Riolfi e Alaminos (2007), pois consiste na identificação ao desejo do inconsciente, por meio da qual a partir da falta o sujeito toma alguém como modelo, por percebê-lo como sujeito desejante. Além disso, as autoras, a partir de Freud, afirmam que o processo identificatório está relacionado à saída do Complexo de Édipo, em que “a criança deixa de ser sedutora com os seus pais para identificar-se com uma incógnita: *um x que é o lugar singular que ela virá a construir no futuro*” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 302, grifos das autoras).

Com relação à articulação entre a identificação imaginária e simbólica e a construção das representações, Andrade (2008b, p. 108) ressalta que:

as relações de identificação, embora se concentrem em termos de oposição (de igualdade ou de diferença) – o que remete ao dualismo do imaginário (eu e espelho; bebê e a mãe) – também envolvem componentes simbólicos, pois, para identificar quem é igual ou diferente de nós (do “eu” de cada um), utilizamos os componentes dessa ordem (cultura, língua, religião, enfim, que Lacan nomeia como Outro) para construir nossas representações.

### **1.2.3 – Representações, linguagem e constituição identitária: a relação entre exterior e interior**

Retomando a problemática de nossa pesquisa, estas considerações são fundamentais, pois, conforme Coracini (2003c, p. 249), “o imaginário de todo sujeito se constrói através do outro (afinal, o sujeito constitui-se no e pelo olhar do outro) e de que os sujeitos professor e aluno se constituem mutuamente”. A partir do estágio do espelho,

entendemos que o processo identitário ocorre sempre pela alteridade. Em outra perspectiva, sobre essa temática, Hall (2000b, p. 110) afirma:

[é] apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua identidade – pode ser construído.

Embora a perspectiva psicanalítica e discursiva se distanciem em seus pressupostos, com relação a essa temática, podemos tecer algumas aproximações entre essas perspectivas sobre a relação entre o que está dentro e/ou fora do sujeito, principalmente porque há uma continuidade entre o mundo externo e interno; o exterior é constitutivo. Nasio (1988]1995, p. 116) assinala que, para entender a identificação, pelo prisma da psicanálise, faz-se necessário considerar que “o mundo externo não se compõe de coisas e seres, mas é fundamentalmente composto de imagens. Quando acreditamos perceber um objeto, nosso eu percebe apenas a imagem do objeto.”

Birman (2000), a partir de Foucault, aponta que foi devido ao descentramento do sujeito, causado pelo surgimento do inconsciente, que a relação entre as palavras e as coisas deixou de ser uma relação de adequação. Há, portanto, uma mudança na “episteme da representação”, de modo que as palavras deixam de ser signos especulares das coisas; afinal, segundo Birman (2000, p. 51 - 52), “as palavras remetem sempre a outras palavras num movimento infinito e interminável, num deslizamento discursivo ininterrupto, porque o que se perdeu foi a noção de origem.” De acordo com essa mudança, não há mais acesso à origem, não há origem. Sobre a problemática da acessibilidade da origem, Birman (2000, p. 52) prossegue e afirma que “a impossibilidade do sujeito em capturar a origem estaria na quebra radical dessa relação especular entre sujeito e objeto, lançando o sujeito à vertigem do descentramento”.

Essa discussão é relevante para nossa pesquisa, já que acreditamos que a relação entre sujeito e realidade não ocorre de forma direta: o que consideramos como realidade é a nossa interpretação de um conjunto de imagens, e as palavras não fazem uma

representação especular dos objetos, as palavras deslizam, “conduzindo-nos” ao equívoco e à opacidade, característicos da linguagem. Foucault ([1966]1990, p. 12 - 13), sobre essa mudança, ressalta a transformação que ocorre com relação à linguagem e afirma que, a partir do século XIX:

a teoria da representação desaparece como fundamento geral de todas as ordens possíveis, a linguagem, por sua vez como quadro espontâneo e articulado primeiro das coisas, como suplemento indispensável entre a representação e os seres, desvanece-se [...] a linguagem perde seu lugar privilegiado e torna-se, por sua vez, uma figura da história coerente com a espessura do seu passado.

O descentramento do sujeito e a mudança na relação entre sujeito e objeto implicam uma mudança na concepção de linguagem<sup>6</sup>. A linguagem deixa de ser considerada representação do pensamento; ela não é mais considerada transparente. Em “As palavras e as coisas”, Foucault ([1966]1990, p. 25) discorre sobre a opacidade da linguagem, por não representar fielmente aquilo que vemos:

por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, [1966]1990, p. 25)

Segundo Coracini (2007a, p. 184), a partir das representações é possível estudar o imaginário que compõe a constituição identitária de alguém. O imaginário, o simbólico e o real são instâncias que formam o aparelho psíquico, segundo a teoria lacaniana e são representadas pelo esquema do nó borromeano, em que os três registros estão articulados. Apesar de as representações estarem relacionadas ao imaginário, “as imagens são atravessadas pela ordem do simbólico, uma vez que requisitam a mediação da linguagem” (ANDRADE, 2008b, p. 107). Entendemos imaginário como “criação incessante e essencialmente indeterminada de figuras/ formas/imagens a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’ [...] e aquilo que denominamos ‘realidade’ e

---

<sup>6</sup> Além disso, segundo Foucault ([1966]1990, p. 13), todas essas transformações também fazem com que o homem se torne objeto de saber: “o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova”.

‘racionalidade’ são seus produtos” (CASTORADIS, 1982 *apud* CAVALHEIRO; IRALA, 2007, p. 96). O simbólico está relacionado à linguagem e aos valores morais, ao que se considera “certo” e “errado”, por exemplo, e corresponde, segundo Cavaleiro e Irala (2007), ao registro da castração. Para as autoras, ao se inscrever na linguagem a criança faz-se sujeita. Além disso, segundo Andrade (2008b, p. 108) “o simbólico trabalha sobre os significantes e sobre significados que a eles o sujeito vai atribuindo na cadeia dos significantes (...) e exerce uma influência sobre o real, pois tenta reduzi-lo ou anulá-lo”. Já o real na teoria laciana não pode ser entendido como o que entendemos por real e por realidade, no senso comum, pois a realidade é uma construção e o real consiste naquilo que é impossível de ser simbolizado, mas que vem à tona por meio de atos falhos, por exemplo.

Desse modo, concordamos com Tavares (2010, p. 128) que, a partir do estudo das representações de professor, de ensino-aprendizagem e de língua, é possível entrever deslocamentos nessas representações e estes deslocamentos podem sinalizar deslocamentos na constituição identitária dos entrevistados. As representações não são, nessa perspectiva, uma apreensão da realidade, mas modos de interpretação e, segundo Tavares (2010, p.129), “podem ser percebidas por meio de imagens, enunciados ou signos”. Ancoramo-nos em Grigoletto (2003), que, a partir de Hall (1997) e Silva (2000), entende representação como sistema de construção de um “real”, como atribuição de sentido:

[o] conceito de representação em que nos apoiamos deriva da teoria cultural pós-estruturalista, que, em oposição a concepções mentalistas do termo, enfatiza a sua dimensão de significante, postulando que, como qualquer sistema de significação, trata de uma construção “real” (*versus* apreensão) e, conseqüentemente, de uma forma de atribuição de sentido (*versus* expressão de um suposto referente) (GRIGOLETTO, 2003, p. 233)

Segundo Silva (2000), o conceito de representação foi "recuperado" por Stuart Hall, para abordar a temática da identidade e diferença: "É por meio da representação assim compreendida que a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, nesse caso, dizer: "é essa a identidade", "a identidade é isso"." (SILVA, 2000, p.91). No entanto, apesar desse conceito, o de “representação”, ter sido retomado, ele difere da ideia clássica de representação como apresentação, uma apreensão fiel do "real". São desconsiderados, portanto, os pressupostos realistas e miméticos da concepção clássica. A representação,

para as teorias pós-estruturalistas, rejeita qualquer conotação mentalista ou associada à interioridade psicológica:

a representação é concebida unicamente em sua dimensão significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. (SILVA, 2000, p. 90 - 91)

Conforme Silva (2000), é muito importante que a representação seja definida como um sistema de significação, pois isto implica que ela é uma forma de atribuição de sentido e, portanto, está sujeita a ambiguidades, indeterminações, instabilidades também atribuídas à linguagem e está associada às relações de poder: " [a] representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente" (SILVA, 2000, p.91). Além de não serem transparentes, as representações participam do processo identitário. Woodward, ao discorrer sobre identidade e representação, afirma que:

[a] representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio do qual os significados são produzidos, posicionando-os como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e àquilo que somos. (WOODWARD, 2000, p. 17).

Como exemplo, podemos citar que o imaginário sobre a língua inglesa recebeu influência do processo de globalização, pois o imaginário “funciona como um sistema de representação e, justamente por isso, estabelece esquemas de comportamento que veiculam os modos como são vistos os sujeitos e como estes se vêem” (TAVARES, 2002, p. 36). A representação, segundo Tavares (2010, p. 132), é construída a partir de várias associações; ela “se refere à repetição de algo com um elemento novo, diferente, uma re-apresentação, uma tentativa de apreensão do real por meio de sistemas de significação”. Vale ressaltar que, segundo Derrida ([1967]1996, p.71), o “re-“ da “re-apresentação” não consiste em uma simples duplicação (repetitiva ou reflexiva), uma vez que “[o] discurso representa-se, é a representação. Ou melhor, o discurso é a representação de si” (grifos do autor). Na perspectiva psicanalítica, sujeito, realidade e linguagem também se entrecruzam, pois o

sujeito e a realidade estão relacionados pela representação, que seria a interpretação da realidade. Segundo Brandão (1994, p. 36 *apud* Tavares, 2010, p.131),

[a] noção de representação desloca-se do eixo da verdade para ser solidária com a de subjetividade. Subjetividade que se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instaurando a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar, representar o mundo.

Pensamos a relação que os sujeitos alunos e professores estabelecem com a língua chamada estrangeira, com a relação com o outro, com a língua outra, estranha e estrangeira, objeto de desejo, que nos constitui inconscientemente e através da qual nos dizemos e constituímos nossa identidade sempre em construção: “A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa, anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 1998). Além de assujeitado à linguagem, é nela e por ela que o sujeito constitui sua identidade; é por meio da linguagem que ele pode se dizer e construir sua identidade. É importante ressaltar que, embora esteja presente em nossa escrita a metáfora da constituição identitária como uma construção e escrevamos expressões como “construção identitária”, acreditamos que, diferente da construção de um edifício, a construção da identidade chegue ao final; a construção à qual nos referimos nunca chega ao final, ela é constante, está sempre em movimento. Enfim, a identidade está sempre em construção, ela é marcada pela movência e pela descontinuidade.

#### **1.2.4 – A noção de sujeito: descentramento, alteridade e heterogeneidade**

Neste subcapítulo, serão mobilizados conceitos provenientes da perspectiva discursiva, assim como da psicanalítica, uma vez que, como já foi dito, não partimos da concepção de sujeito logocêntrico, mas do sujeito descentrado e cindido, pois conforme Coracini (2000, p. 178), o sujeito não é apenas razão, mas “carrega em seu inconsciente o peso da sua historicidade, presença inefável do outro, das vozes que o precede e o

constituem, recalques, desejos, fobias”. É nesse entremeio, entre a perspectiva discursiva e psicanalítica, que abordaremos a noção de sujeito, considerando principalmente o descentramento – o sujeito não mais como indivíduo, in-diviso, como centro, como senhor de si –, a alteridade – afinal, conforme tratamos anteriormente, a constituição identitária ocorre sempre no e pelo olhar do outro –, e a heterogeneidade constitutiva, que são características do sujeito e do discurso.

Embora relacionemos conceitos da Análise de Discurso e da Psicanálise, não desconsideramos as críticas que Foucault, ao longo de sua obra, faz à Psicanálise. Segundo Birman (2000), a principal crítica de Foucault à Psicanálise é que ela não rompe com a tradição da filosofia do sujeito e Foucault a considera “como sendo uma das herdeiras dessa tradição na modernidade, ao lado da psicologia e da psiquiatria, versões disciplinares que estas também seriam da tradição da filosofia do sujeito” (BIRMAN, 2000, p. 10). A Psicanálise estaria em busca da disciplinarização do sujeito, a partir da confissão, considerada como um mecanismo de controle. Segundo Foucault ([1979]1995, p. 150), “[a] Psicanálise, em algumas de suas atuações, tem efeitos que entram no quadro do controle e da normalização”. No entanto, apesar das críticas de Foucault ao exercício da Psicanálise, há influência da teoria psicanalítica em sua concepção de sujeito, que não é o sujeito logocêntrico, racional, mas atravessado pelo inconsciente. Fortes vestígios da psicanálise são encontrados sobretudo em sua obra “História da Sexualidade”.

Ancoramo-nos, assim, na concepção de sujeito, assujeitado à linguagem, que tem a ilusão de que controla o que diz (PÊCHEUX, [1975]1997). Consideramos que a língua não é exterior ao sujeito, mas o constitui, e que aprendê-la significa ser por ela “capturado e significado”. Dessa forma, os falantes não são “donos” de suas palavras, mas, são falados por elas. A linguagem nos impõe essa condição, somos por ela interditados, além de estarmos submetidos a regras implícitas de controle dos discursos. Isso significa que o sujeito não é livre para dizer o que quiser, quando quiser e para quem quiser. As formações discursivas (Foucault, [1969]2008), que são cadeias de regularidades e sistemas de dispersão, ao mesmo tempo determinam o que pode e deve ser dito, mas também possibilitam a existência de outros efeitos de sentidos. Vejamos a definição dada pelo autor:

[n]o caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, [1969]2008, p. 43, grifos do autor)

A formação discursiva (doravante FD) deve ser apreendida “como um sistema de dispersão regulado” (FOUCAULT, [1979]1995, p. 153), e não por um objeto, estilo ou pela persistência de uma temática. A FD não é uma unidade, ela é composta por dispersões e contradições, é um conjunto de oposições e de dissensões:

[u]ma formação discursiva não é, pois, o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é, tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos. (FOUCAULT, [1969]2008, p. 175)

Ao tratar da formação de objetos de saber, Foucault ([1969]2008, p. 50) afirma que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem”. Além disso, a produção discursiva “é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, [1971]2003, p. 8-9).

O funcionamento discursivo e a sua produção são fundamentais para entender o que é sujeito na perspectiva discursiva, pois se a produção discursiva, está relacionada a um sistema de normas vinculado a práticas sociais, que é estabelecido a partir da relação entre poder e saber, a linguagem é considerada uma forma de exterioridade do sujeito (FOUCAULT, [1969]2008). Birman (2000), comentando a relação entre Foucault e a Psicanálise, ressalta que “[a] linguagem como registro autônomo e exterior seria a materialidade do descentramento (...). Seria por esse caminho que a categoria de inconsciente e a problemática do descentramento se destacariam no contexto teórico da arqueologia do saber”.

Na obra *A arqueologia do saber*, Foucault ([1969]2008) enfatiza que a dispersão dos discursos transforma os indivíduos em sujeitos que passam a ocupar uma posição no enunciado. Foucault ([1969]2008, p. 105) distingue autor, indivíduo e sujeito do enunciado e afirma que o sujeito é uma função vazia que é ocupada por indivíduos:

o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

Embora o sujeito seja uma função vazia, uma posição que o indivíduo ocupa, vale ressaltar que, nesta pesquisa partimos do pressuposto de que “[a] evidência de um sujeito único, insubstituível e idêntico a si mesmo é construída pela identificação às várias formações discursivas e por meio da interpelação exercida pelos processos socioideológicos” (TAVARES, 2010, p. 92).

Acreditamos que a constituição identitária tem o objetivo de dar uma ilusão de coerência, mas ela é fragmentada; é a partir dessa relação entre o sujeito dividido da Psicanálise que Foucault desenvolve o conceito de posições sujeito, uma vez que ele só pode considerar o sujeito como uma posição, a partir do descentramento, que não era possível na modernidade e na antiguidade muito menos.

Como veremos, nossos entrevistados enunciam a partir do lugar de professor, mas eles podem assumir diferentes posições, como a posição de orientador, de psicólogo e de mãe. O sujeito é capaz de enunciar a partir de várias posições, justamente por que ele é cindido, descentrado. No entanto, as identificações se dirigem para pontos contraditórios e a única possibilidade de que haja alguma coesão entre elas é a função do imaginário, que faz com que esses processos múltiplos (e, muitas vezes, contraditórios) de identificação tenham alguma coerência.

Além de considerarmos o sujeito como uma função vazia que é ocupada no enunciado, concordamos com Tavares (2010, p. 92) que, a partir de Foucault, afirma que o

sujeito “é o resultado das condições históricas que determinam o seu dizer, do entrecruzamento das relações de poder-saber, de modos de subjetivação, que objetivam o indivíduo e o tornam sujeito em uma determinada prática discursiva.” Portanto, a produção do sujeito, na perspectiva discursiva, ocorre, a partir de formas de subjetivação que são historicamente reguladas.

Recordando que a subjetividade é definida por Foucault “... como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, [2004]2006, p.236). Vale ressaltar que Birman (2000) acrescenta que a subjetividade, na teoria foucaultiana, é da ordem da produção, ela não é a origem, mas o ponto de partida, e, além disso, ela é híbrida e não fixa: “as formas de subjetivação reguladas pelos jogos de verdade seriam as resultantes dos agenciamentos produzidos pelas estratégias do poder” (BIRMAN, 2000, p. 87). Desse modo, acreditamos que para entender a objetivação do indivíduo em sujeito é necessário entender o funcionamento do poder, as relações de poder-saber e os regimes de verdade.

Não existe “o poder”, mas relações de poder, segundo Foucault ([1979]1995, p. 219), portanto, não é possível que o poder seja de alguém: “[o] poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular”. Além disso, ao analisar os mecanismos de poder, Foucault ([1979]1995, p.226) afirma que o poder não é sempre anônimo, nem vencedor. Portanto, a análise deve demarcar, nas relações de poder, as posições e as possibilidade de resistência. Para o autor, o poder é produtivo e só há poder onde há possibilidade de resistência: “lá onde há poder há resistência, e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, [1988]2010, p.105). O poder se produz a cada instante (FOUCAULT, [1988]2010, p. 103), por isso é onipresente, e, além disso, ele não é central, mas se produz em todos os lugares; o poder não repercute de cima para baixo, ele não está organizado em uma oposição binária, entre dominadores e dominados.

É pelo discurso que podemos observar as lutas e os sistemas de dominação: o discurso é “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”

(FOUCAULT, [1971]2003, p.10). Ancoramo-nos no pressuposto de que o discurso veicula e produz poder, sendo um efeito dele:

[o]s discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de partida de estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, [1988]2010, p.111-112)

Para explicar o funcionamento do poder, Foucault ([1988]2010, p.113) privilegia o modelo estratégico, negando o modelo de direito, que funciona pela dominação e explica que o poder não é repressor: “se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas como meio de censura (...), se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil” (FOUCAULT, [1979]1995, p. 148). O autor ressalta que o poder tem efeitos positivos, principalmente por produzir saber: “Se ele [o poder] é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, [1979]1995, p. 148).

Dessa forma, ancoradas em Foucault, acreditamos que o saber não é neutro, mas político; portanto, saber e poder estão implicados mutuamente, já que nas relações de poder há constituição de saber, bem como o saber constitui novas relações de poder: o exercício do poder é um lugar de formação de saber. Relacionando saber, poder e discurso, Foucault ([2004]2006, p. 111) afirma que é “justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável”.

O discurso, além de não ser estável, funciona como regimes de verdade. Entendemos verdade como “conjunto das regras segundo as quais se distingue verdadeiro e falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, [1979]1995, p. 13), de modo que tampouco o que se considera como verdadeiro está desvinculado do exercício do poder. Segundo o autor, “[a] “verdade” está circularmente ligada a sistemas de

poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, [1979]1995, p. 14).

Concordamos com Eckert-Hoff (2008, p. 138), que a partir de Foucault, afirma que a partir das narrativas, produzidas nas entrevistas, é possível constituir um saber sobre si. O falar de si corresponde a confessar-se. A confissão, desde a Idade Média, constitui-se como uma técnica de produção de verdade, de modo que, segundo Foucault ([1988]2010, p. 68), “[o] homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente”. A confissão passou a ser uma obrigação e, atualmente, ela está incorporada, afinal “não a percebemos como um sistema de poder que nos coage” (FOUCAULT, [1988]2010, p. 68). Além disso, a confissão ocorre em uma relação de poder, pois a verdade do que é dito pertence àquele que escuta, àquele que avalia, e, além disso, é estabelecida uma relação de poder-saber, pois há produção de saber. No próximo capítulo, daremos continuidade à temática da construção do eu, a partir da confissão nas narrativas.

A concepção de sujeito cindido, como uma função vazia que pode ser ocupada a partir de diferentes posições, remete à problemática da heterogeneidade do sujeito e do discurso e, a partir das noções de heterogeneidade representada e constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990, [1998]1992), consideramos tanto a contradição como a alteridade constitutivas do sujeito. Ao relacionar o conceito de polifonia bakthiniana e a teoria lacaniana de sujeito cindido, Authier-Revuz ([1982]2004, p. 21) afirma que a presença do outro, bem como as palavras do outro e as outras palavras, estão sempre presentes no discurso. Desse modo, a heterogeneidade é constitutiva tanto do sujeito como da língua, o que contribui, conforme Tavares (2010, p. 126) “para o entendimento de que não há qualquer possibilidade de totalização de sentidos no discurso”. Portanto, os sentidos não podem ser totalizados, pois “todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalcados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas” (CORACINI, 2000, p. 10).

Essas considerações sobre sentido e sobre a heterogeneidade do discurso implicam em uma concepção de sujeito que não tem domínio de seu dizer, mas é “efeito da linguagem”. Amparadas em Authier-Revuz ([1982]2004), acreditamos que a posição de

exterioridade que o sujeito tem em relação à linguagem (considerando-se capaz de distanciar-se dela) é uma ilusão normal e necessária. Além disso, ainda segundo a autora as marcas, na materialidade linguística, da heterogeneidade são uma resposta à ameaça para “o desejo do domínio do sujeito falante” (AUTHIER-REVUZ, [1982]2004, p. 72). Portanto, a partir dessa perspectiva teórica, consideramos que sujeito é “efeito da linguagem”, o que implica que ele não é a fonte do discurso, e que as marcas de heterogeneidade no discurso, segundo Tavares (2010, p. 67), “são indícios que apontam para a relação interior-exterior que constrói o discurso e deixa marcas na língua: o exterior referido à história e o exterior referido ao sujeito que fala a língua.”.

Essas considerações sobre a heterogeneidade do discurso e do sujeito provocam implicações relevantes em nossa pesquisa, tais como: (1) que a contradição no dizer dos professores não seja considerada negativa, mas também constitutiva da subjetividade, de modo que não objetivamos eliminá-la (CORACINI, 1997); e (2) que a formação do professor seja considerada composta de diversas vozes, saberes e práticas. Nessa perspectiva, com relação à formação do professor, concordamos com Eckert-Hoff (2008, p. 43), para quem,

[o] sujeito que se constitui, pois, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam sua heterogeneidade, logo, compreendemos a formação do professor como um processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo o percurso histórico-social-ideológico do sujeito. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43)

### **1.2.5 – A constituição de “uma” identidade coerente e a narrativização do “eu”**

*Tudo quanto se diz no teatro ou no romance tem a sua significação e conseqüência, o seu o lugar, o seu propósito. Na vida, porém, se diz cada coisa, sai-se com cada uma, seu moço... e tudo fica por isso mesmo. Parece que só na vida que há ficção. (QUINTANA, [1906-1994]2008,p. 64)*

Concordamos com Coracini, que, a partir da Psicanálise freudo-lacanianana, afirma que: “[...] em qualquer uso da linguagem, o sujeito mais é dito do que diz” (CORACINI, 2003c, p. 253). Portanto, acreditamos que o processo identitário surge na e pela narrativização do “eu” e pode ser vislumbrado nas representações, a partir da materialidade linguística. Afinal, a identidade é constituída de “representações imaginárias que se imprimem no e pelo olhar do outro, a identidade de cada um [...] se faz escrita, se faz texto, narrativa, ficção.” (CORACINI, 2007a, p. 9).

A construção da identidade ocorre por meio de narrativas, pois contamos quem somos a partir de uma narrativa lógica, organizada cronologicamente. Kehl (2001, p. 58), ao questionar por que organizamos a história de nossas vidas como se fosse um romance, afirma que esta organização (crono)lógica ocorre, porque “não suportamos o caos, a errância, a passagem do tempo nos conduzindo para onde não podemos prever e nos modificando de maneiras que não conseguimos controlar.” Além disso, a autora ressalta que vivemos em uma sociedade em que a passagem do tempo realmente nos modifica e em que nossas vidas vão tomando rumos imprevistos, de modo incontrolável e, por isso, precisamos criar um fio narrativo que ligue começo, meio e fim; precisamos pensar que somos “indivíduos” coesos e que nossas vidas não são sucessões de dias e de fatos, mas uma unidade coerente.

É justamente por que, na modernidade, nossas vidas perdem o sentido, que antes era propagado pela tradição, que, na literatura, os romances são orientados por uma vida com um sentido uno e coeso. Kehl (2001) afirma que o romancista busca recuperar o sentido da vida, buscando tudo dizer, contando, a partir de um acidente cotidiano, um dizer que não é apenas seu. Segundo a autora, a construção de um destino para as vidas e para as histórias banais remete ao “self made man” do período de expansão do capitalismo:

[o]ra, uma história de vida “individual”, orientada para a construção de um destino “pessoal” (ainda que fracassado, como ocorre na maioria dos romances), só faz sentido como representação imaginária de um sujeito que pensa a si próprio como separado de seus semelhantes, responsabilizado por seus erros e acertos e encarregado, sozinho, de traçar/escrever o curso de sua passagem sobre a terra. (KEHL, 2001, p. 68)

Nas entrevistas que compõem o nosso *corpus*, os participantes da pesquisa contam como aprenderam língua(s) estrangeira(s) e como a(s) ensina(m). É nosso objetivo problematizar, nas narrativizações do “eu”, as representações de professor e de aluno, uma vez que as identidades sempre se constroem na relação com o Outro, pela diferença, pelas oposições, por aquilo que lhes faltam. Desse modo, pensamos nas entrevistas que compõem nosso *corpus* como uma oportunidade em que se busca algum sentido, ou alguma coerência, para a vida e para as práticas pedagógicas.

Essa busca por coerência, para Kehl (2001), conduz- nos, muitas vezes, à responsabilização do sujeito pelo seu próprio destino, esse sentimento de culpabilidade e de responsabilização do sujeito, que conhecemos até hoje, tem suas raízes na emergência do individualismo cristão. Além disso, segundo a autora, outra característica do sujeito moderno seria estar desgarrado de uma tradição que situava as pessoas, desde o nascimento, em um lugar na sociedade, de modo que é explícito que se espera de cada pessoa, conferindo “lugares estáveis e destinações razoavelmente seguras a vidas que não eram pensadas como existências individuais mas como partes de um todo, cujo sentido era compartilhado pela comunidade à qual os sujeitos pertenciam.” (KEHL, 2001, p. 68). A autora também ressalta que há uma perda da dimensão coletiva do sujeito moderno, que passa a supor que pensa por si mesmo e que sustenta sua existência sozinha, o que atualmente, conforme propõe Kehl (2001, p. 46), gera o sentimento de solidão e de angústia, de modo que “[a] perda do sentido da vida, nas sociedades em que cada um deve inventar a própria vida, é justamente a experiência compartilhada por todos os sujeitos modernos.”

Para Rose (2001), a crise que acomete a ideia do “eu” pode ser irreversível; o autor entende linguagem como um complexo de narrativas que os sujeitos utilizam “para dar a si mesmos uma identidade no interior de uma estória particular para atribuir significado à sua própria conduta e às condutas de outros” (ROSE, 2001, p. 152).

Assim como Andrade (2008b, p. 86), percebemos que, durante as entrevistas, os participantes “se puseram a narrar diferentes fatos, sentimentos, pois, através da fala,

eles passam a se dizer, a ocupar um espaço social no mundo, na história. Ao abrir espaço para seu dizer “sobre” algo – sobre sua experiência com a língua inglesa/estrangeira – o entrevistado fala de si, coloca-se na ordem do discurso e constrói imagens de si.”. Andrade (2008b) entrevistou professores de língua inglesa em formação, a autora questiona que o professor em formação não tenha espaço para se dizer, para expor suas angústias e expectativas.

Embora nossos entrevistados não estivessem “em formação” e, alguns deles não passaram por um momento dito de formação, acreditamos que as entrevistas tenham se constituído como um espaço em que o professor pode se dizer e refletir sobre a sua prática, em que eles puderam se dizer e ocupar um espaço social, dando voz aos professores brasileiros que também podem ser pensados como “infames” (CORACINI, 2007), sem fama, sem voz e vez, já que há uma maior valorização do professor nativo, a partir do mito do domínio.

Concordamos com Andrade (2008b), que, nas entrevistas, ao assumir-se como “eu”, o sujeito constrói uma narrativa de si, a partir da ilusão de que tem controle sobre o seu dizer. Nessa narrativa de si, os professores entrevistados constroem para si uma imagem, que busca ser coesa, de modo que podemos observar as representações de professor, de aluno e de língua que povoam seus imaginários. Desse modo, entendemos as entrevistas como uma possibilidade de “buscar fios da memória discursiva que constituem o tecido do dizer e do fazer” (VERMERSCH, 1994 *apud* ECKERT-HOFF, 2003, p. 270).

Rose (2001) ressalta o caráter dialógico das narrativas, que não são individuais, mas sociais, porque por meio delas, conforme Rose (2001, p. 154), “as pessoas vêm a conhecer a si próprias (...), por meio de um ato de reconhecimento mútuo”. Vale ressaltar que, embora as narrativas sejam sociais (não individuais), elas são marcadas pela singularidade, pois elas são compostas por um trabalho *a posteriori*. Definimos memória a partir de Coracini (2011, p. 39), como

[m]emória, que, é feita de esquecimento – afinal, lembramos porque esquecemos –, constitui um movimento sempre *a posteriori* (movimento para trás), em busca de fragmentos que formam o inconsciente, verdadeiro arquivo de si, onde acontecimentos traumáticos, ou não, depositam fagulhas, que se cruzam com recalques e traços, significantes responsáveis pela constituição da subjetividade e que respondem pela singularidade de cada um.

Acreditamos que a invenção do “eu”, nas narrativas, é uma construção que se dá a partir da reelaboração da memória. Portanto, a memória, assim como a identidade, é também uma construção. Desse modo, nessa perspectiva, segundo Andrade (2011, p. 84) “é preciso abdicar da ideia de que a memória está “guardada” e pode ser acionada a qualquer momento pelo sujeito”. Segundo Coracini (2011, p. 39),

[a] memória se faz de história e ficção ao fazer história e ficção: cada vez que relembramos o passado, ou acreditamos fazê-lo, nós o transformamos, nós o inventamos ou a ele acrescentamos novos traços, novos fios que, acreditamos, estavam esquecidos, apagados...

Corroborando a concepção de memória como construção, Rose (2001, p. 162) afirma que a memória “é produzida por meio dos álbuns de fotografia de família, a repetição ritual das estórias, o dossiê real ou “virtual” dos boletins escolares a acumulação de artefatos e a imagem, o sentido e o valor que lhes são vinculados” (ROSE, 2001, p. 162). Além disso, também consideramos, nessa dissertação, a memória como memor-ação, como uma ação sobre a memória, um trabalho de interpretação, conforme ressalta Tavares (2010), a partir de Derrida:

[m]emoração, portanto, indica uma ação sobre a memória, o que abre espaço para uma intenção interpretativista de compor uma lembrança *a posteriori*, a partir de traços do acontecimento passado que estão *e/inscritos* na memória. Ao fazê-lo, porém, outros traços ficam de fora, o que aproxima a memoração de uma ficção que o sujeito empreende sobre si mesmo e sua história (TAVARES, 2010, p. 21)

Se partimos do pressuposto de que memória é ação, que ela consiste num sempre *a posteriori*, não podemos deixar de considerar que ficção e realidade se (con)fundem nas narrativas de si. Nessa temática, Eckert-Hoff (2010, p. 90) define memória:

como interpretação, invenção, ficção, rememoração, em que o esquecimento faz parte do agenciamento do passado, logo não há controle se é o inventado, o imaginado, o negado, ou o rememorado, pois não há limites entre ficção e realidade; de ambas podem-se vislumbrar rastros (*spuren*) do sujeito cindido. (ECKERT-HOFF, 2010, p. 90)

Retomando a questão da construção da identidade, da invenção de si, concordamos com Coracini (2007, p. 136) de que “falar de si ou do outro (...) é sempre interpretar e interpretar significa “inventar”, construir uma verdade.” Eckert-Hoff (2008, p. 119) ressalta que o falar de si consiste num exercício de escritura, em que é possível experimentar a identidade, sempre fluida e inapreensível. Desse modo, segundo Eckert-Hoff (2008, p. 119), “[o] sujeito professor fala de si, confessa-se na tentativa de construir e edificar uma identidade; porém, as vozes que ecoam do interdiscurso mostram o não-controle, a contradição, o lugar fugidio e camaleônico que a identidade ocupa”.

O nosso “acesso” à memória, que não é completo, visto que a memória é composta por esquecimentos, apontam, segundo Andrade (2011), à dimensão inconsciente da memória. Segundo a autora, rememorar nunca é ter acesso exatamente à experiência vivida, mas é uma interpretação do passado. A reelaboração da própria vivência através da narrativa só é possível porque o sujeito enuncia de um lugar diferente, do lugar de professor e não mais de aluno.

Tampouco podemos deixar de levar em consideração que, na construção do eu e na construção da identidade coerente, durante narrativa da própria estória (que é ficção), também há influência daquele que nos escuta, aquele para quem estamos criando sentidos. Segundo Costa (1998) “[n]osso eu é uma ficção construída no lugar de um desejo corporal qualquer que necessita o reconhecimento do outro para que se torne algo possível de se compartilhar” (COSTA, 1998, *apud* CORACINI, 2007a, p. 57).

Coracini (2011, p. 39) define a memória pelas perspectivas discursiva, psicanalítica e desconstrutivista, ressaltando o que há em comum nas três visões. Segundo a autora, a concepção de memória, nessas perspectivas, está relacionada: (1) ao esquecimento – apenas lembramos o que foi esquecido –; (2) à alteridade – afinal, segundo Coracini (2011, p. 39), “a memória se faz no e pelo outro, no Outro de si” –; (3) por fim, nas três perspectivas a memória está relacionada ao tempo e é, ao mesmo tempo, social e singular.

## 1.2.6 – A incidência da relação professor-aluno na constituição identitária

Freud tece considerações sobre a psicologia escolar quando retoma algumas lembranças de si enquanto aluno, ao rever, muitos anos depois, um de seus professores. Apesar de *Algumas considerações sobre a psicologia escolar* ser um texto bastante breve, acreditamos que ele possa contribuir para nossa pesquisa por: a) tratar justamente do movimento entre as recordações enquanto aluno, já na vida adulta e b) pela importância de Freud ao trazer, às ciências humanas, o inconsciente e ao romper com o paradigma do sujeito da racionalidade:

[f]oi Freud quem, deslocando o pensamento cartesiano e sublinhando o pensamento inconsciente, apontou o desamparo do ser humano e a força do desejo que o move. Entre o paciente em tratamento no consultório e as reflexões sobre o mal-estar na civilização, Freud encontra, como não poderia deixar de ser, a educação e suas (im)possibilidades. (VERAS, 2008, p.123)

Ao narrar sobre o que ele, aos 50 anos, sentiu ao cumprimentar nas ruas de Viena um antigo professor, Freud discorre sobre a influência que os professores tiveram sobre os alunos, questionando se essa influência ocorre: a) na relação entre o aluno e o conhecimento, considerando como consequência o interesse pelas ciências ou o bloqueio, de modo que o professor é posto como o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem; ou b) se essa influência está mais relacionada à personalidade dos professores, sendo, portanto, modelos ou exemplos. Acreditamos que essa reflexão promovida por Freud possa nos ajudar a pensar em como os professores que tivemos influem em nossas subjetividades e em nossas práticas pedagógicas.

[é] difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (FREUD, [1914]1996, p. 286)

Em seguida, Freud afirma que as relações que as crianças estabelecem com outras pessoas (de seu próprio sexo e de outros sexos), nos seis primeiros anos de vida, são importantes para seu comportamento posterior, uma vez que as pessoas que a criança vem a conhecer depois dos seis anos são figuras substitutivas. A imagem (ímagô) do pai é dita por Freud como a mais importante, inclusive Deus seria uma exaltação dessa imagem.

O pai primeiramente é admirado por seu poder, sabedoria e bondade; porém, mais tarde, o pai passa a ser, nas palavras de Freud, o perturbador máximo da nossa vida instintiva e “torna-se um modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar” (FREUD, [1914]1996, p. 287). Quando o pai deixa de ser o mais poderoso, sábio e rico, a criança entra em contato com os professores e faz associações entre a relação com o pai e eles se tornam pais substitutos. De modo que Veras (2008, p. 123), ao discorrer sobre esse texto de Freud, afirma que “[n]ossos mestres são muito mais do que construtores de técnicas, métodos e estratégias para uso em sala de aula”. Segundo Freud,

[t]ransferimos para eles [os professores] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (FREUD, [1914]1996, p. 288)

Isso explica que a relação com os professores seja uma relação ambivalente, assim como muitas outras relações que estabelecemos ao longo da vida. Concluindo, Freud afirma: “A menos que levemos em consideração nossos quartos de criança e nossos lares, nosso comportamento para com os nossos professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável” (FREUD, [1914]1996, p. 288).

A ambivalência na relação com os professores, decorrente dos processos de identificação imaginária, é importante para nós, porque, por meio dessa relação, podemos afirmar como entendemos o dizer dos professores, quando se referem às figuras de seus bons e maus professores e, em especial, quando falam de suas práticas pedagógicas, pois buscamos no intradiscurso, na materialidade discursiva, traços que apontem para as

representações de professor e para as representações de ensino-aprendizagem, bem como para as representações de aluno e de língua. Concordamos, portanto, com Eckert-Hoff (2002, p. 89), para quem: “(...) não é o sujeito-professor que funda o que ele diz de sua prática; pois o discurso fundado está no interdiscurso, na memória discursiva, o qual só é possível de ser analisado pelas marcas deixadas no fio intradiscursivo, pelos acontecimentos marcados na/pela formação”.

Acreditamos que a formação do professor “deixa marcas indeléveis na subjetividade” (CORACINI, 2000, p. 185); no entanto, não é apenas o período delimitado como formação que deixa marcas na subjetividade do professor; as representações sobre o que significa ensinar-aprender são construídas ao longo da vida:

a formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos de línguas e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores mesmo ao curso de graduação, que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas de língua estrangeira que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens, que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente, manifestando-se à revelia do próprio consciente. (CORACINI, 2000, p. 185)

Ancoramo-nos em Riolfi e Alaminos (2007, p.302) que ao discorrerem sobre o processo de formação do professor, afirmam que, embora, num primeiro momento, a relação pedagógica se dê pela especularidade – na qual o aluno (futuro professor) pode se projetar, a partir da idealização, querendo ser “igual” ao professor – é importante que ocorram “pontos de virada”, a partir dos quais o futuro professor constrói para si um lugar singular, para criar um trabalho próprio, abandonando o lugar de aluno que quer se tornar cópia do seu mestre, “em benefício da incorporação de algumas de suas características que podem servir de suporte *para construir outra coisa*” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 308).

A partir do conceito de identificação, as autoras acreditam que é necessário que se esvazie o imaginário de professor ideal, uma vez que isso abriria “lugar para um interesse na construção dos *modos de fazer* que podem dar corpo ao desejo de ensinar” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 309, grifos das autoras). Retomando os três tipos de

identificação, que apresentamos no final do subcapítulo 1.2.2 – *Identidade e identificação: alteridade e ilusão da fixidez*, segundo Riolfi e Alaminos (2007, p. 302), a possibilidade de reinvenção de si decorre justamente do processo identificatório: “por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação.”

Estes seriam os “pontos de virada” que possibilitam ao professor ressignificar as identificações idealizadas. As autoras, retomando Lacan, afirmam que “só se responsabiliza por seu fazer aquele que *sabe fazer*, ou seja, que pode construir um estilo singular de conduzir a sua prática” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 309, grifos das autoras). Transpondo esta problemática para a formação de professores, as autoras trazem importantes contribuições a nossa dissertação ao ressaltar que “se responsabilizar pela própria prática implica em poder se autorizar a julgar a qualidade de seu fazer *pelos resultados que obtém de seus alunos* e não pela sua semelhança com o ideal ao qual se identificou para iniciar a construção de seu trajeto” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 309)



## **CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O *CORPUS* E SOBRE O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Este capítulo precede os demais capítulos em que são apresentados os resultados de análise, e, justamente por isso, objetiva, em um primeiro momento, em *2.1 – O corpus: discurso e interpretação*, tecer considerações sobre os procedimentos metodológicos, a partir dos quais a *corpus* foi constituído e recortado, e que também engendraram a análise do material coletado. Em seguida, em *2.2 – Descrição dos participantes e da constituição do corpus*, realizamos uma “apresentação” dos participantes e também apresentamos como ocorreu a coleta do *corpus*.

### **2.1 – O *corpus*: discurso e interpretação**

O interesse desta pesquisa, de orientação discursiva, cuja análise é sempre interpretação, consiste em observar as representações que permeiam o dizer dos entrevistados a partir da perspectiva discursiva, que considera a linguagem como opaca e equívoca (PÊCHEUX, [1983]1997). Partimos de uma visão metodológica que privilegia diferentes possibilidades de interpretação sobre o material de análise e apresentaremos resultados de análise de recortes discursivos das entrevistas, buscando regularidades e dispersões na articulação entre o intradiscurso – o nível das palavras, nível morfológico, sintático, semântico etc. – e o interdiscurso, que está relacionado às condições de produção do texto e sua historicidade. O interdiscurso é responsável por permitir (ou delimitar) a produção de discursos, ao disponibilizar “dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, [1942]2003, p. 30).

A produção do discurso está diretamente relacionada ao interdiscurso, à memória discursiva, que é o conjunto de já ditos, que torna possível que algo seja dito, ou seja, que o discurso seja produzido. Segundo Foucault ([1971]2003, p. 25), por meio de

comentários é possível “dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, jamais havia sido dito”.

Entendemos a memória discursiva, a partir de Coracini (2011), como a existência histórica de um enunciado nas práticas discursivas, de modo que o sentido é construído na historicidade. Conforme aponta Eckert-Hoff (2008), a partir de Pêcheux, a memória discursiva é o saber discursivo que torna os dizeres possíveis.

Na mesma perspectiva, Coracini (2007a, p. 9) afirma que “[a] memória, portanto, o interdiscurso são inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem”. A autora ressalta que, nessa perspectiva, a memória é faltosa e constituída de esquecimentos. Portanto, ao contar informalmente suas experiências, os sujeitos entrevistados constroem, nesse relato, sua identidade e, dessa forma, permitem-nos observar fragmentos de sua subjetividade na materialidade discursiva.

Podemos encontrar, na materialidade linguística, indícios de outros discursos que entretecem os dizeres dos entrevistados e analisar de que forma esses dizeres afetam sua subjetividade em constante construção, por exemplo por meio de atos falhos e contradições. Segundo Coracini (2007), “...falar de si é, de algum modo, criar (construir) uma história, uma narrativa, uma ficção que se torna pela discursividade, uma verdade, melhor dizendo, uma realidade.”.

Dessa maneira, pensamos na narrativa presente nas entrevistas que compõe nosso *corpus* como um “lugar” em que se constroem realidades e identidades, uma vez que nelas podemos observar o que faz sentido para os sujeitos entrevistados e como eles reúnem dados e fatos para fazer sentido ao entrevistador, e quais discursos estão imbricados no seu dizer.

Vale ressaltar que não esperamos encontrar, no dizer dos professores, coerência, justamente por que o consideramos perpassado por diversas vozes, conforme propõe Authier-Revuz (1990, [1998]1992) ao tratar da heterogeneidade do discurso.

Foucault ([1969]2008, p. 171) não trata da contradição como negativa, mas como constitutiva, como lei de existência do discurso, pois “[o] discurso é o caminho de uma contradição a outra”. Ainda sobre essa temática, Foucault define contradição e afirma que:

longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela [da contradição] que ele emerge; é ao mesmo tempo para traduzi-la e superá-la que ele se põe a falar; é para fugir dela, enquanto ela renasce sem cessar através dele, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente que ele muda, se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade. (FOUCAULT, [1969]2008, p. 170)

Partimos do pressuposto de que o sentido se constrói no interdiscurso e que os sujeitos são híbridos, cindidos e constituídos na heretogeneidade do seu dizer. Desse modo, as representações presentes nos dizeres dos professores, que compõem nosso objeto de estudo, são ecos de outros discursos, por exemplo, das concepções de língua que constituem o discurso acadêmico e o discurso da globalização, dentre outros.

Como nosso objeto de análise não é o texto, mas, sim, o processo discursivo que se faz presente nas entrevistas, interessa-nos analisar como os efeitos de sentido se constroem. Desse modo, o produto da análise discursiva pretende ser a compreensão dos processos de produção de sentidos e como esses processos incidem na constituição identitária dos entrevistados. A análise busca, portanto, quebrar a “ilusão” de mundo estabilizado, que nos faz crer que somos donos e origem do sentido de nosso dizer e que somos compreendidos por todos da mesma maneira e como gostaríamos. Com relação às contradições que compõem o discurso, segundo Foucault ([1969]2008, p. 171), “[a]nalisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência”.

Embora pensemos que somos a origem do discurso, na perspectiva discursiva o

sujeito é efeito e suporte do discurso, conforme os esquecimentos apontados por Pêcheux ([1975]1997). O primeiro esquecimento é o de que não somos a origem do nosso dizer; já o segundo esquecimento ou ilusão, segundo Pêcheux ([1975]1997), consiste na ilusão que temos de que dominamos aquilo que dizemos; neste caso, a ilusão consiste em crer que o que dizemos tem apenas um significado e o esquecimento está relacionado ao fato de que quando falamos selecionamos algumas formulações e silenciemos outras.

Pêcheux ([1975]1997) também propõe que, na análise, seja questionado o “sujeito pragmático”, definido como “cada um de nós”, pois, segundo o autor, temos todos, uma imperiosa necessidade de “homogeneidade lógica” e acreditamos que de nada vale negar esse desejo por um “mundo semanticamente normal”. Dessa forma, pensando nessa necessidade por estabilização, o analista, para Pêcheux, deve considerar o equívoco e a opacidade como constitutivos da linguagem, apesar de todo o esforço da “ciência régia” de negar tanto o equívoco como a interpretação. Segundo o autor, o discurso deve ser abordado no entremeio da descrição e da interpretação, visando à desestabilização. Para Pêcheux ([1995]1997), é insustentável que essa estabilidade seja imposta do exterior ao “sujeito pragmático”, como coerções, pois, o autor a considera como uma necessidade intrínseca ao sujeito:

[a] idéia de que os espaços estabilizados seriam impostos do exterior, como coerções, a este sujeito pragmático, apenas pelo poder dos cientistas, dos especialistas e responsáveis administrativos, se mostra insustentável desde que se considere um pouco mais seriamente (PÊCHEUX, [1975]1997 , p. 33)

Diferentemente de Pêcheux, Foucault ([1971]2003), ao discorrer sobre como se ordenam as práticas discursivas, pensando na relação entre o desejo e a instituição, aponta para a existência de uma “inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina” (FOUCAULT, [1971]2003, p. 8). Assim, apesar das diferenças entre os autores, acreditamos que a ilusão de que somos compreendidos e o fato de não percebermos os poderes e perigos que permeiam a linguagem são condições fundamentais ao funcionamento da mesma, e acreditamos que esses aspectos são, sobretudo, fundamentais para o fazer analítico.

Para que pudessem ser apresentados, nos capítulos 3, 4 e 5, os resultados de

análise, o *corpus* foi recortado, a partir de temas, buscando apresentar indícios que apontem tanto as representações que constituem o imaginário dos entrevistados, e os processos de identificação, sempre moventes, que emergem pela opacidade da linguagem e que apontam para constituição identitária, também sempre movente, do sujeito.

Nessa busca por indícios das representações, tivemos como objetivo apresentar tanto os discursos que se repetem, que são parafrásticos, como os que apontam para a dispersão. Vale ressaltar que, ao trazer a repetibilidade, característica do discurso, não queremos tecer generalizações, mas apontar os discursos outros, historicamente constituídos, que vão compondo o dizer dos entrevistados.

Consideramos que “[a] falta constitui o sujeito e o sentido. Assim toda descrição do sentido está intrinsicamente exposta ao equívoco da língua e da história” (TEIXEIRA, [2000]2005, p. 184). O que ressalta o caráter interpretativo da análise aqui apresentada, em que, como analista do discurso, considero-me implicada (TEIXEIRA, [2000]2005), no gesto de leitura do qual resulta a análise dos registros. De modo que, não partimos da ilusão positivista de que seja possível a existência de um dispositivo de análise não-subjetivo, que busca o apagamento do sujeito pesquisador. Ao definir a Análise de Discurso como uma disciplina de interpretação, Pêcheux afirma que:

[t]odo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso (PECHEUX, [1983]1997, p. 53)

Apresentaremos, portanto, nos seguintes capítulos, nossa interpretação dos registros, considerando, a partir de De Nardi (2003, p. 67) que a “realidade” que será apresentada é resultado de nosso trabalho: “Todo objeto de conhecimento é sempre produto de um trabalho do pesquisador sobre o real, é, portanto, um modo de olhar para essa realidade, uma forma particular de compreendê-la e jamais ela mesma”. Concordamos, além disso, com De Nardi (2003) que o discurso não é como uma imagem em um espelho, de modo que nosso olhar gera uma ressignificação, uma vez que a linguagem não é capaz de cobrir o referente, o espaço do equívoco surge nessa relação em que a linguagem apenas

aponta o referente, de modo que a construção de um discurso está perpassada por outros discursos.

A questão metodológica, na perspectiva discursiva, não é dada ao pesquisador, não está pronta, mas ela é definida pelo pesquisador a partir de suas perguntas e objetivos de pesquisa. Foucault ([1976]2010) propõe quatro regras metodológicas para estudar a produção do discurso no campo das relações de poder, pois é no discurso que poder e saber se articulam. Na primeira regra, a regra da imanência, Foucault aponta que há “focos locais” de poder-saber, e a partir disso, pensamos que as relações entre professor-aluno e pesquisador-entrevistado são constituídas nesse campo de força, pois veiculam formas de sujeição e esquemas de conhecimento.

A preocupação do professor com o processo de aprendizagem do aluno faz com que se constitua outro “foco local” de poder-saber, da mesma forma que o corpo da criança vigiado, a partir do século XVIII, também constituiu um “foco local” de poder-saber.

De acordo com a segunda regra, a regra das variações contínuas, que complementa a primeira: “as relações de poder não são formas dadas de repartição, são “matrizes de transformações”.” (FOUCAULT, [1976]2010, p. 110). A relação entre professor-aluno e entre pesquisador-entrevistado não é relação de poder estático, de dominação, em que o professor e o pesquisador estão sempre exercendo poder sobre os alunos e entrevistados; há deslocamentos nessa relação, os alunos também exercem poder. Não se trata de dominação, pois sempre há possibilidade de resistência, assim como as relações de poder, os focos de resistência também são móveis e percorrem os sujeitos provocando reagrupamentos, tornando possível, por exemplo, uma revolução.

A última regra, a regra da polivalência tática dos discursos, é a que mais nos interessa, pois Foucault ([1976]2010, p. 111) discorre sobre discurso e poder, afirmando que “[o] que se diz sobre sexo não deve ser analisado como simples tela de projeção dos mecanismos de poder”. Considerando que o discurso é instrumento e efeito de poder, deve ser analisado como se compõe “a multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (FOUCAULT, [1976]2010, p. 111), interrogando tanto a produtividade tática do discurso, como a sua integração estratégica.

Desse modo, em nossa análise, a materialidade discursiva não é encarada como

tela de projeção, mas como lugar de funcionamento e produtividade das estratégias de poder. Não analisaremos as entrevistas pensando no que o professor diz sobre o ensino-aprendizagem, como projeção dos mecanismos de poder que subjazem a relação professor-aluno, mas pensando em entender como, através do discurso, o poder é exercido e veiculado, sendo, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de poder.

Por fim, é importante dizer que nos ancoramos na seguinte definição, de De Nardi (2003, p 69), para o fazer analítico: “o que fazemos é deformar, redesenhar, reinventar o contorno de nosso objeto ao sabor das posições que assumimos, por só assumindo um lugar de dizer somos capazes de construir um discurso, somos capazes com que efeitos de sentidos sejam produzidos”.

Assim, assumimos a posição-sujeito pesquisador com o objetivo de que, na leitura deste trabalho, os discursos aqui construídos tragam efeitos de sentido que apontem para a problematização da constituição identitária do professor brasileiro de línguas estrangeiras e possam produzir ecos em sua formação. Antes de trazer os capítulos com os resultados de análise, vejamos algumas considerações sobre os participantes e a constituição do *corpus*.

## **2.2 – Descrição dos participantes e da constituição do *corpus***

Como dispositivo de coleta de material linguístico-discursivo, optamos por realizar entrevistas orais para buscar fios da memória discursiva que constituem os dizeres dos professores, com o objetivo de levantar, a partir desses fios, alguns indícios do processo identitário dos professores.

As entrevistas foram gravadas em dupla (entrevistador e entrevistado), durante o segundo semestre de 2010, sob a forma de relato ou depoimento, com o mínimo de intervenção do entrevistador, visando deixar o entrevistado responder da maneira mais espontânea e natural possível. No entanto, com o objetivo de deixar o entrevistado à vontade para narrar seu percurso pessoal e sua experiência entre línguas, o entrevistador interagiu com o entrevistado.

Nessa interação, buscou-se não direcionar a entrevista, para não perder a espontaneidade, que é característica da oralidade, mas que já está, de certo modo, comprometida devido à presença do entrevistador (pesquisador) e do gravador (CORACINI, 2007b). Para iniciar a entrevista, foram expostos brevemente os objetivos da pesquisa e foi aplicado o seguinte questionário, para estabelecer contato e fazer com que os entrevistados pudessem começar a lembrar seu percurso profissional e seu percurso de aprendizagem:

### ***Questionário***

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Professor de: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo exerce esta profissão: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

1. Onde você aprendeu a língua que ensina?
2. Seus pais são brasileiros?
3. Você já estudou outra(s) língua(s)? Se sim, qual e por quanto tempo?
4. Você já morou em outro país? Se sim, em qual e por quanto tempo?

Devido ao caráter anônimo da entrevista, os nomes foram suprimidos; além disso, visando a facilitar a leitura desta análise, não lhes atribuímos nomes fictícios. Optamos por “nomeá-los” por meio de siglas, como por exemplo “Ei1”, em que “E”, significa entrevistado, “i” significa língua inglesa e 1, a numeração que lhe foi dada, seguindo a ordem de gravação das entrevistas. Logo, Ei1 é o nosso primeiro entrevistado de língua inglesa. Para as línguas espanhola e francesa foram usadas as letras “e” e “f”, respectivamente, no lugar da letra “i”. Primeiramente, pensamos em utilizar “P”, afinal, nossos entrevistados são professores; no entanto, como estamos interessados em entender a

articulação entre os momentos de aprendizagem e a prática de sala de aula, preferimos apenas nomeá-los “entrevistados” ao invés de “professor” ou de “professor-aluno” ou “aluno-professor”, visto que as duas últimas designações, apesar de trazerem estas duas posições-sujeito, unidas pelo hífen, também são, pelo hífen, separadas e hierarquizadas, devido à ordem em que estão escritas. Além disso, “professor-aluno” e “aluno-professor”, sugerem que poderíamos, por exemplo, estar analisando dizeres de professores em exercício no lugar do aluno em cursos de formação, por exemplo.

As respostas dadas ao questionário não foram analisadas, mas nos permitiram, sobretudo, confirmar se os entrevistados faziam parte do perfil esperado, além de possibilitar uma melhor aproximação com os entrevistados e suas histórias. A seguir, apresentamos uma tabela com a transcrição das respostas dadas. A questão “Seus pais são brasileiros?” foi suprimida, visto que todos os entrevistados responderam “sim”. Inserimos em nota de rodapé informações adicionais que foram fornecidas durante a entrevista.

### TABELA COM AS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

	<b>Idade</b>	<b>Há quanto tempo exerce a profissão?</b>	<b>Formação</b>	<b>Onde aprendeu a língua que ensina</b>	<b>Você já estudou outra(s) língua(s)? se sim, qual e por quanto tempo</b>	<b>Você já morou em outro país? Se sim qual e por quanto tempo</b>
<b>Ei1</b>	39	20 anos	Magistério 2º grau / curso de inglês completo K <sup>7</sup> / Vários cursos e workshops de inglês como língua estrangeira	K <sup>8</sup> – II <sup>9</sup> / SP	Sim. Francês: 1 ano.  Espanhol: 1 ano.  Italiano: 4 meses.	Não

<sup>7</sup> Sigla atribuída à escola em que a entrevistada estudou.

<sup>8</sup> Sigla atribuída à escola em que a entrevistada estudou.

<sup>9</sup> Sigla atribuída à cidade em que a entrevistada estudou.

<b>Ei2</b> <sup>10</sup>	26	Desde março de 2007 <sup>11</sup>	Pedagogia (A <sup>12</sup> )	Inglês: escola de idiomas + experiência internacional  Francês: escolas de idiomas + intercâmbio	Sim, espanhol por 2 semestres. Francês: 3 anos. Inglês: iniciado aos 12 (até os 15 anos)	França: 11 meses  Argentina: 1 ano  EUA: 5 meses
<b>Ei3</b>	40	17 anos	Tradução e Interpretação <sup>13</sup> / Direito	Escola regular	Francês – 6 anos.  Italiano – 2 anos.  Espanhol – 1 ano.	Não
<b>Ei4</b>	40	19 anos	Linguística e Latu sensu em Linguística Aplicada	Numa escola de línguas (K <sup>14</sup> )	Sim – alemão por 2,5 anos; francês 3 anos; espanhol 2 anos.	Nunca morei. Estive na Inglaterra por um mês e visitei França e Suíça
<b>Ee1</b> <sup>15</sup>	39	17 anos	Letras com Licenciatura em Espanhol e Português	Na faculdade e na prática	Sim. Inglês por 1 ano	Não
<b>Ee2</b> <sup>16</sup>	26	Espanhol (4 anos) e Português (2 anos)	Graduação em Letras; especialização em Administração de Empresas	Na Argentina – B <sup>17</sup> (2005)	Inglês – 5 anos  Francês – 2,5 anos  Alemão – 1,5 ano  Italiano – 0,5 ano	Argentina – 4 meses
<b>Ee3</b>	27	3 anos	Bacharelado em	M <sup>18</sup> , durante o intercâmbio na C <sup>19</sup>	Sim	Sim

<sup>10</sup> No questionário completou a proposição “Professor de:” com “Inglês / Francês”.

<sup>11</sup> Há 3 anos e 4 meses (A entrevista foi gravada em julho de 2010).

<sup>12</sup> Sigla atribuída à Universidade em que a entrevistada estudou.

<sup>13</sup> Ei3 é formada em Letras: Tradução e Interpretação.

<sup>14</sup> Nome atribuído à escola em que a entrevistada estudou.

<sup>15</sup> No questionário completou a proposição “Professor de:” com “Espanhol e Português”

<sup>16</sup> No questionário, completou a proposição “Professor de:” com “Espanhol e Português”

<sup>17</sup> Sigla atribuída à Universidade em que o entrevistado estudou.

<sup>18</sup> Sigla atribuída ao centro de línguas público em que a entrevistada estudou.

<sup>19</sup> Sigla atribuída à Universidade em que a entrevistada estudou.

			Linguística	(Argentina), D <sup>20</sup> , intercâmbio em Salamanca e estudo individual.	Inglês – 4 anos e 6 meses. Francês – 4 anos	Argentina – 5 meses. Espanha – 35 dias
<b>Ee4</b>	19	6 meses	Cursando ensino superior (Pedagogia)	Em escolas de idiomas, em acampamentos e em países da língua Nota da pesquisadora: começou com 12 anos e estudou por 2,5 anos	Sim, estudei inglês por 7 anos e francês por 2 anos.	Não
<b>Ef1</b>	67	46 anos	Y <sup>21</sup> e Z <sup>22</sup> , Filosofia e Pedagogia	Ginásio – 2 anos Y Faculdade Estágio para professores na França	Inglês – 2 anos Espanhol – 1 ano	França – 1 ano
<b>Ef2<sup>23</sup></b>		3 anos	Filosofia			
<b>Ef3</b>	25	5 anos	Ciências Sociais, Linguística e Letras em andamento	Professor particular – Brasil Curso de Francês na E <sup>24</sup>	Inglês – 8 anos Italiano – 2 anos Alemão – 1 ano Espanhol – 6 meses	Sim. França, 8 meses.
Ef4	52 anos	25 anos	Superior	Y – Z	Inglês – 6 meses	Não

Após responder ao questionário, a entrevista foi instada pela pesquisadora a partir da seguinte problemática: “Eu gostaria que você falasse um pouco, de forma bem espontânea, sobre a língua que você ensina (e até sobre as outras línguas que você estudou),

<sup>20</sup> Sigla atribuída ao centro de línguas da Universidade em que a entrevistada estudou.

<sup>21</sup> Nome atribuído à escola em que a entrevistada estudou.

<sup>22</sup> Nome atribuído ao curso de formação, oferecido pela escola Y em que a entrevistada estudou.

<sup>23</sup> Ef2 preferiu responder oralmente às questões presentes no questionário.

<sup>24</sup> Sigla atribuída à Universidade em que a entrevistada estudou.

sobre como ela entrou na sua vida, sobre como foram suas experiências de aprendizagem e sobre o que você traz desta experiência para a sala de aula.”. Posteriormente, as doze entrevistas, com duração total de cerca de 12 horas, foram transcritas e analisadas. Foi dada preferência para a coleta de material sob a forma de entrevistas orais e não exclusivamente em forma de questionários ou de textos escritos, uma vez que, nos textos orais, há maior possibilidade de observar momentos de equivocidade, pois as reformulações, por exemplo, deixam trações, no fio do discurso, do processo de sua produção (AUTHIER-REVUZ, [1998]2001, p.97).

Devido ao caráter interpretativista desta pesquisa, a entrevista foi incitada pela pesquisadora de forma breve e, objetivando que os entrevistados falassem “livremente”, não seguimos nenhum roteiro. No entanto, no decorrer da entrevista, em algumas situações, retomamos a questão proposta no início (fizemos alguns desdobramentos e, inclusive fizemos perguntas que não havíamos planejado, mas que surgiram no momento da entrevista, a partir da narrativa dos entrevistados), de modo que os entrevistados respondessem às nossas expectativas, para que pudéssemos problematizar a constituição identitária do professor brasileiro de línguas estrangeiras.

Entrevistamos professores de línguas chamadas estrangeiras em escolas de idiomas, na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, mais especificamente em Barão Geraldo, distrito em que se localiza a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Não nos restringimos a investigar o ensino de nenhuma língua dita estrangeira em especial; entrevistamos no total doze professores – quatro de língua espanhola, quatro de língua francesa e quatro de língua inglesa –, porque dedicamos nossa atenção à articulação entre ensino-aprendizagem de línguas e construção identitária do professor brasileiro.

Sobre os entrevistados, podemos dizer que o nosso intuito era obter um perfil mais homogêneo; por isso, buscamos que os entrevistados fossem todos professores brasileiros em escolas de idiomas (e, nesse sentido, alcançamos nosso objetivo). No entanto, simultaneamente, muitos professores dão aulas particulares ou trabalham em escolas regulares, seja da rede pública ou particular de ensino. Também buscamos professores que tivessem aprendido em escolas de idiomas, durante ou após a adolescência,

a língua que hoje eles ensinam. Essas informações, sobre o perfil de professor necessário para a participação na pesquisa, foram ditas aos entrevistados no momento em que estávamos estabelecendo contato e verificando a possibilidade em marcar um horário para a entrevista. No entanto, durante a gravação, fomos surpreendidos: por exemplo, Ei3, apesar de se dizer de acordo com o perfil buscado, “começou” a aprender inglês aos cinco anos. Talvez a vontade de ajudar e de narrar sua história tenha sido uma preocupação mais forte para esta professora, ou talvez o início da aprendizagem de inglês não seja para ela muito claro, visto que o processo de aprendizagem não é linear, não tem exatamente um início, meio e fim, e, além disso, esse processo não é evidente para os entrevistados.

Percebemos também que, por exemplo, Ef3 nunca havia estudado francês em escola de línguas. Ef3 e Ei3, assim como quase todos os demais entrevistados, são pessoas que “circulam” neste universo das línguas estrangeiras, pois já estudaram (e falam) diversas línguas. Não havíamos colocado como pré-requisito que o professor também tivesse vivido a experiência de aprender outra língua, além da que ele ensina. Isso foi uma surpresa, de modo que podemos, inclusive, dizer que é uma característica da maioria de nossos entrevistados. Apesar de Ef3 e Ei3 não estarem exatamente dentro do perfil de professor idealizado por nós, consideramos que seria uma grande perda desconsiderar essas duas entrevistas, pois no decorrer da gravação das entrevistas, estas diversas experiências como aluno ao aprender outras línguas, diferente da língua que ensinam, foram articuladas à prática de ensino. Buscamos entrevistar professores de escolas de idiomas, mas que nossos entrevistados também trabalha(ra)m em projetos sociais, em escolas da rede pública e privada e que dão (ou já deram) aulas particulares, também nos possibilita pensar em outros contextos educacionais.

À primeira vista, estas diversidades nos pareceram ser um problema, mas, ao reler atentamente as entrevistas, concluimos que os percursos de aprendizagem são singulares, que o percurso profissional dos professores tampouco poderia ser similar. Seria difícil (se não, impossível) encontrar um grupo de entrevistados que fosse homogêneo e, caso encontrássemos, nossa pesquisa poderia talvez não contribuir tanto para pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o movimento que o professor faz sobre estes dois

“momentos”. Outro aspecto que caracteriza o grupo de entrevistados como “heterogêneo” é a faixa etária, que não foi uma preocupação na busca por entrevistados, por esta razão o espectro é amplo.

Já apontamos brevemente algumas diferenças que tornam o grupo de entrevistados heterogêneo e que também apontam para a inexistência de um perfil ideal. Sendo assim, pretendemos, para finalizar a descrição dos participantes, trazer algumas breves considerações sobre o que eles têm em comum:

(1) **Gênero:** O grupo é composto majoritariamente por mulheres: entrevistamos apenas um homem, Ee2.

(2) **Local de trabalho:** Todos trabalham atualmente em escolas de idiomas, embora tenham trabalhado e trabalhem atualmente em outros contextos.

(3) **Formação profissional:** Quase todos os entrevistados têm formação na área de ensino, por exemplo, Ei1 fez magistério e recebeu treinamento para ser professora de inglês pela franquía onde estudou; Ei2 é formada em Pedagogia; Ei3 é formada em Letras tradução; Ei4 é formada em Linguística; Ee1 é formada em Letras – Licenciatura em Espanhol –; Ee2 é formado em Letras; Ee3 é formada em Linguística e Ee4 está estudando Pedagogia; Ef1 e Ef4 fizeram o curso Nancy oferecido pela Aliança Francesa para formar professores de francês e Ef2 é formada em Filosofia; Ef3 é formada em Ciências Sociais; atualmente, está na graduação em Linguística e estuda Letras à distância e faz mestrado em Linguística.

### CAPÍTULO 3 – O DIZER SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

*O cérebro humano arquiva tudo. Mas tudo mesmo! – insistem os sábios. O único transtorno em toda essa maravilha é que a gente vive perdendo as chaves do maldito arquivo...*  
(QUINTANA, [1906-1994]2008,p. 64)

Os entrevistados foram instados a falar a partir da seguinte proposição: “Eu gostaria que você falasse um pouco de forma bem espontânea sobre a língua que você ensina e até sobre as outras línguas que você estudou, sobre como ela entrou na sua vida, sobre como foram suas experiências de aprendizagem e sobre o que você traz desta experiência para a sala de aula”.

Neste capítulo, conforme acenamos na introdução desta dissertação, são apresentados resultados da análise dos dizeres sobre a prática, que perpassam as entrevistas<sup>25</sup>. Tivemos como intuito responder à seguinte pergunta de pesquisa: Haveria, no dizer dos entrevistados, efeitos da própria experiência de aprendizagem nos dizeres sobre o ensino de língua estrangeira? Em caso afirmativo, quais e como se manifestam na materialidade linguística?

Trazemos, primeiramente, em 3.1 – *A vivência de aluno no dizer sobre a prática pedagógica*, como a vivência influencia no dizer sobre a prática pedagógica e, em seguida, em 3.2 – *Os professores dos entrevistados: entre a idealização e a falta*, são trazidos recortes, dentre aqueles analisados, em que os entrevistados recorrem aos seus antigos professores tanto para justificar a própria prática, como para “construir” sua identidade de professor.

---

<sup>25</sup> Recordando que os entrevistados foram instados a falar a partir da seguinte proposição: “Eu gostaria que você falasse um pouco de forma bem espontânea sobre a língua que você ensina e até sobre as outras línguas que você estudou, sobre como ela entrou na sua vida, sobre como foram suas experiências de aprendizagem e sobre o que você traz desta experiência para a sala de aula”.

### 3.1 – A vivência de aluno no dizer sobre a prática pedagógica

Dedicar-nos-emos ao dizer sobre a prática e à sua construção, a partir do que os entrevistados trazem de sua vivência como alunos. Essa temática envolve pelo menos dois conceitos importantes: a memória e a identificação imaginária. Conforme foi por nós discutido no capítulo teórico, consideramos a memória como interpretação, como memorização (TAVARES, 2010), em que ficção e realidade se misturam e se (con)fundem (CORACINI, 2011; ECKERT-HOFF, 2010) e, além disso, a memória se constitui de esquecimentos e é sempre faltosa (CORACINI, 2011). A identificação imaginária está associada à memória, pois ela é uma “construção discursiva multifacetada e heterogênea, resultante das constantes e variadas identificações instauradas ao longo da vida” (TAVARES, 2011, p. 139). De modo que compõem a memória (que também é esquecimento-ficção), representações de professor, de ensino e de língua que influem em seus dizeres sobre a prática.

Na vã tentativa de dissociar estas representações (que se entrecruzam e a partir das quais podemos tecer comentários sobre a constituição identitária do professor brasileiro de línguas estrangeiras) trataremos, nos próximos capítulos, das representações de (si como) professor e de língua. Neste capítulo, interessa-nos trabalhar com o dizer sobre a prática, pensando justamente no movimento entre ser aluno (e ter aprendido uma língua estrangeira) e ser professor (e ensinar uma língua estrangeira). Para dar início, observemos o seguinte recorte em que Ei4 compara sua prática com a maneira como ela aprendeu:

R1

Ei4: agora esse aprendizado [referindo-se ao modo como ela aprendeu] não se assemelha **muito** do que **a gente faz hoje em dia** / eu me lembro que **a gente seguia um livro fielmente** / ouvia e repetia / e tinha muito pair work [inc] coisas que eu acho que **as pessoas fazem muito hoje em dia** lê em dupla / discute em dupla

A presença do verbo “assemelhar” traz a comparação entre dois momentos: o momento em que a entrevistada aprendeu e o momento atual em que ela atua como

professora. Ao dizer que sua aprendizagem “**não** se assemelha **muito**” com a sua prática, a ênfase é colocada na negação e produz-se o efeito de sentido de que a maneira como Ei4 ensina se assemelha “um pouco” ao modo como Ei4 aprendeu: este efeito de sentido é provocado pela denegação. Castro (1992), a partir de Freud, discute a denegação como a capacidade que a linguagem tem de tornar algo presente em sua ausência, pois na denegação a presença negada traz também a ausência, de modo que a falta se faz presente. Estes dois momentos (aprender e ensinar) estão em diálogo pela (não) semelhança. No entanto, para problematizar essa comparação, observemos os pronomes pessoais presentes neste recorte: Ei4 utiliza o pronome pessoal “a gente” duas vezes para falar sobre a sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, trazer o outro para o seu dizer; posteriormente, utiliza “as pessoas” para trazer as semelhanças entre o modo como ela aprendeu e o que se faz em sala de aula atualmente. “As pessoas” indicia afastamento, mas “a gente”, que também inclui “as pessoas”, os outros. Há, portanto, uma contradição de não se assemelhar muito a se assemelhar muito com a dinâmica de sala de aula.

Eckert-Hoff (2002), ao notar que podemos nos enunciar como “eu”, “nós” e “você”, afirma que, ao enunciar “nós”, buscam-se aliados para o dizer, neste caso, o professor busca todos os outros professores como aliados seus. Da mesma forma, ao enunciar “a gente”: Ei4 toma para si a voz do grupo de professores, dando força ao seu dizer, buscando aceitação, adesão e fazendo com que esse outro assumira com ele a responsabilidade sobre o que é dito da prática pedagógica e enuncie, junto com ele, uma verdade: “O sujeito professor, ao falar de sua prática, deixa antever, não só quem está autorizado a dizer o quê, como também quem detém um poder e um saber para dizer o que conta como verdade” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 103).

A partir de Benveniste, a autora também discorre sobre o pronome pessoal “nós”, que, ao invés de ser multiplicador, seria ilimitador, pois essa possibilidade de enunciar (seja como “nós” ou “a gente”) aponta para um eu pluralizado, que ocupa vários lugares no fio discursivo, o que aponta para a ilimitação do sujeito no discurso e corrobora com a incompletude característica da linguagem; afinal, o sujeito, para a autora, a partir da perspectiva discursiva, é clivado, cindido e heterogêneo. Não sabemos se Ei4 se inclui entre

“as pessoas”, mas é interessante que a entrevistada comece apontando a não semelhança e acabe trazendo o que há de parecido: o trabalho em dupla.

Perguntamo-nos se essa alternância de pronomes pessoais, no dizer de Ei4, aponta para a busca por uma singularidade, por mostrar-se uma professora cuja prática diferencia-se tanto da maneira como ela aprendeu quanto da maneira como outros professores, designados como “as pessoas”, trabalham atualmente. Com relação à contradição no dizer de Ei4, não nos importa se ela realmente age como os outros, o importante é que esses momentos parecem estar em diálogo e que as experiências de aprendizagem compõem o dizer sobre a prática e a identidade do professor. Também podemos pensar que esse movimento de memoração, que foi incitado pela pesquisadora no início da entrevista, é abordado pelos professores na tentativa de construção de uma narrativa temporal e de uma identidade una e coesa. Vejamos outro recorte em que a entrevistada discorre sobre como sua vivência como aluna está presente em sua prática docente:

R2

Ei2: eu lembro de coisas que eu achava interessantes e tem coisas que eu não achava interessante / eu eu tive vários professores de todos esses idiomas / **eu sempre eu me lembro muito de todos eles / tanto das experiências boas / quanto das experiências ruins** [ ri enquanto diz “boas / quanto das experiências ruins”] pra poder **inspirar as minhas aulas / mas como eu sei que uma coisa que me ajudou muito com inglês era ter um propósito / então é uma coisa que eu tento explorar com os meus alunos** / porque tem muita gente que vem /é: fazer aula de inglês por exemplo por pura obrigação porque sabe que precisa /e eu acho que **o desafio é encontrar em cada aluno o que interessa e o que poderia fazê-lo / querer entrar em contato com a língua fora da sala de aula e isso eu acho que é um desafio mas é uma coisa que ajuda muito** / e: coisas que me ajudaram foi essa questão da música filmes / sempre me ajudaram muito / e é uma coisa que acaba envolvendo os outros alunos também

Embora Ei2 diga, ao falar sobre a sua prática pedagógica, que “inspira” suas aulas nas experiências boas e ruins que ela teve com os professores de inglês, francês e espanhol (línguas que ela já estudou), Ei2 volta-se para sua experiência como aluna e para a importância de ter uma motivação para aprender. A entrevistada comprova sua vivência pela prática, conforme vislumbramos no enunciado “eu sei”, que é inserido com a conjunção adversativa “mas”, em “**mas como eu sei** que uma coisa que me ajudou muito

com inglês era ter um propósito/ então é uma coisa que eu tento explorar com os meus alunos”. Foi o fazer considerado significativo de seu professor que provocou em E12 o sentido de que algo “a ajudou”. O referencial para sua prática é ela mesma, com relação ao seu processo de aprendizagem, que está perpassado por outros: a identificação com o outro é tamanha que não se sabe o que é de um ou do outro. Em consequência o que ela “tenta explorar” com os seus alunos é aquilo que lhe ajudou como aluna. O uso do verbo “tentar” indicia que a prática do professor não lhe dá garantias de sucesso. Desse modo, o dizer sobre a prática se engendra não apenas pelo diálogo com as figuras dos bons e maus professores, mas também com a própria vivência do aluno e com aquilo que ele considera que lhe ajudou na aprendizagem da língua. Vejamos o seguinte recorte de E12, que corrobora o que vimos observando nos demais recortes:

R3

E12: eu **tento** oferecer pra eles o meu / o modo / o que eu **acho** que seja um bom caminho pra aprender uma língua / mas que no fim eu vou só oferecer pra ele / depende também da postura que ele tem / mas também que eu ofereça / de mais / que seja mais forte pra ele // que foi o que eu tive lá / eu não sei o que as minhas professoras pensavam quando elas tava dando aquelas aulas / talvez elas pensassem o que eu tô pensando exatamente agora / e eu não conheço esse **intento** / que tem por trás da aula dela de tentar me trazer as coisas e talvez não tenha conhecido pelo filtro e pela postura que eu tinha / de talvez não dar tanta atenção pras partes culturais / e de não entender o que ela tava querendo me dizer / que fica muito em entrelinhas às vezes

A aprendizagem de língua é metaforizada como um “caminho” e o dizer sobre a prática é perpassado pela própria experiência, conforme podemos vislumbrar na reformulação que começa com “o meu”, depois passa para “o modo” e, em seguida, conclui com “o que eu **acho** um bom caminho”. Podemos inferir que E12 poderia estar pensando no seu modo e no seu caminho, que é aquele que ela considera como bom, o referencial para a sua prática é ela mesma. Repete-se no dizer de E12 o verbo “tentar”, associado ao verbo “oferecer” que remete ao verbo “dar”. Segundo Eckert-Hoff (2002), o verbo “dar” é uma marca linguística-discursiva regular no intradiscorso, não apenas pela sua recorrência, como marca linguística, mas pelo seu funcionamento discursivo, pelos seus efeitos de sentido. O verbo “tentar” também é uma regularidade no dizer dos professores sobre a prática e remete à ausência de controle e de garantias sobre os efeitos de seu fazer, o fazer

do professor não é feito apenas por ele, mas pelo aluno também, afinal “no fim eu vou só oferecer pra ele / depende também da postura que ele tem”. A recorrência do verbo “tentar” também pode indiciar uma forma de se eximir, um adiamento, a realização de uma prática impossível.

Essa reflexão de Ef2 parte da análise da sua própria vivência “eu não sei o que as minhas professoras pensavam quando elas tavam dando aquelas aulas / talvez elas pensassem o que eu tô pensando exatamente agora / e eu não conheço esse **intento** / que tem por trás da aula dela de **tentar me trazer as coisas** e talvez não tenha conhecido pelo filtro e pela postura que eu tinha”. O fazer do professor é definido como um “intento” que é desconhecido pelo aluno, como “tentar me trazer as coisas”. O professor é aquele que “traz as coisas” é aquele que “tenta”, ele parece ser o responsável, embora o resultado final dependa do “filtro” do aluno, da “postura” do aluno. Vemos que, apesar de incontrolável, o processo de ensino-aprendizagem é dito como consciente, como um caminho linear a ser seguido.

A questão do (des)controle sobre o processo de ensino-aprendizagem pode ser também vislumbrada neste recorte: o controle está associado ao professor e o descontrole, ao aluno. Ao falar de si como aluna, podemos vislumbrar, no dizer da entrevistada, o seu desconhecimento e descontrole sobre o processo de aprendizagem. Por outro lado, parece estar pressuposto que esse domínio pertence ao professor, conforme podemos entrever nas negações em “eu não sei o que as minhas professoras pensavam quando elas tavam dando aquelas aulas”, “eu não conheço esse intento”. Essas negações criam uma polarização entre professor e aluno, associando-os, respectivamente, ao controle e descontrole, ao conhecimento e desconhecimento. Além disso, repete-se em seu dizer a modalidade lógica “talvez”, que pode ser por nós interpretada como uma marca linguística do movimento de rememoração de Ef2 das sua vivência de aprendiz: a entrevistada faz suposições, em uma possível busca por reinterpretar seu passado.

Em “talvez elas [as suas professoras] pensassem o que eu tô pensando exatamente agora”, Ef2 faz um interessante movimento de aproximação entre suas

professoras e ela mesma, como professora. No entanto, essa aproximação se dá ao avesso: ela não justifica sua prática a partir de suas professoras, mas supõe que talvez as professoras tivessem um pensamento semelhante ao dela atualmente. O que enfatiza o desconhecimento do aluno sobre as preocupações do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, em “talvez não tenha conhecido pelo filtro e pela postura que eu tinha / de talvez não dar tanta atenção pras partes culturais” há outras duas repetições de “talvez”, mas o “talvez”, em “talvez elas [as suas professoras] pensassem o que eu tô pensando exatamente agora”, traz uma suposição que Ef2 faz a partir de si, revivendo e resignificando, durante a situação da entrevista, suas atitudes como aluna, situando-se a partir da falta. Além disso, “talvez” marca a interpretação de Ef2 sobre o fazer pedagógico de suas antigas professoras.

Permeia o dizer de Ef2, as representações de aluno que: (1) desconhece as preocupações do professor; (2) não tem uma postura adequada e (3) interessa-se por questões que são atualmente consideradas por Ef2 como importantes, o que é dito como “as partes culturais”. Ao falar de si como aluna, podemos vislumbrar que o dizer da entrevistada é marcado pela falta em “eu não sei”, “eu não conheço”, “eu não entendo” e pela postura que é caracterizada por “não dar atenção” e por “não entender”. O aluno é, portanto, aquele que não sabe, o que pressupõe, por oposição, o professor como aquele que sabe, que tem consciência e que, por isso, “tenta”. Ainda nessa temática, observemos o recorte abaixo que dá sequência ao anterior e, a partir dele, queremos refletir sobre os elementos que compõem o dizer sobre a prática:

R4

Ef2: Então eu acho que no fim / **eu vou paSSAR** // dessas aulas todas que eu **tento** preparar com um monte de coisas / tem um filtro pessoal de cada um / que vai lá limpar guardar o que é mais importante / que *geralmente* diz respeito à **gramática que eu tô passando que é o que eu mais me lembro daquela época** / então esse EXtra que é o que eu me esforço mais pra dar // eu não tenho garantia de que eu tô passando

P: Como assim esse extra?

Ef2: De cultura / é: / que não diz respeito só a teoria da língua /

P: Mas de gramática a gente não tem também / garantia de que fica

Ef2: Mas pelo menos ele anota / tem prova / algum recurso que avalia esse tipo de aprendizado

O dizer sobre a prática é posto como uma tentativa: o professor “tenta preparar” as aulas. Não só ministrar aula é uma tentativa, o momento que antecede a sala de aula, em que o professor prepara as atividades, também é dito como uma “tentativa”, como um experimento, sobre o qual não se “tem garantias”. Permeia o recorte acima, a representação de professor como aquele que “passa”, o que remete à representação de professor como quem “transmite” um conhecimento já estabelecido, pronto.

No último recorte, Ef2 promove uma polarização entre conhecimento gramatical e conhecimento “extra”, que é definido como conhecimento cultural ou como conhecimento não gramatical. De modo que a gramática, por fim, é posta como referência balizadora do que deve ser ensinado, correspondendo ao que a entrevistada recebeu quando era aluna. Além disso, segundo Ef2 é o conhecimento que pode ser avaliado, a partir de provas e de anotações. A escrita aparece no dizer de Ef2 como elemento por meio do qual algo é apre(e)ndido, como se isso juntamente com as avaliações trouxessem garantias ao professor. Neste caso, a garantia não é de que o aluno está aprendendo, mas de que o professor está “passando”. No entanto, no dizer de Ef2, é a partir da escrita que a aprendizagem pode ser avaliada, que ele ganha vida e pode ser observado, controlado pela professora: a escrita possibilita a ilusão de apreensão da gramática. Há uma inversão, pois é da língua em uso que se faz a gramática e não o contrário, a gramática não antecede a língua. Se pensarmos que na escrita, segundo Barthes (1988), o autor morre ao escrever e seu texto ganha vida, chega a existir apenas nas leituras que do texto são feitas e das representações que dele fazem os leitores, podemos problematizar que a escrita seja o único mecanismo de avaliação proposto pela entrevistada.

O ensino de gramática se justifica, segundo Ef2, pela impossibilidade de avaliar o ensino do que é “extra”, do que não é gramática. Não queremos discutir o ensino de gramática no ensino de línguas ditas estrangeiras; muito já foi dito sobre isso e não nos interessa fazer prescrições nem julgar nossos entrevistados. Interessa-nos esse excerto na

medida em que parece haver, na constituição da identidade profissional do professor brasileiro de línguas ditas estrangeiras, uma relação entre suas experiências como aluno e o seu dizer sobre a prática de sala de aula. Queremos problematizar essa questão do ensino de gramática, pensando na manutenção das experiências vividas enquanto aluna, pela professora entrevistada. Ef2, como professora, diz que o que ela ensina passa por um filtro pessoal dos alunos, e que eles guardarão o que é mais importante.

A presença do advérbio “geralmente” possibilita alguns efeitos de sentido, que poderiam trazer um questionamento dessa homogeneidade; afinal, aponta para outras possibilidades e, ao mesmo tempo, reforça que a gramática seja predominante entre o que é importante para Ef2, como professora, e o que foi importante em suas memórias de aprendiz de língua francesa. De modo que, conforme podemos entrever no recorte acima, o professor ensina a partir daquilo que foi importante para si quando era aluno. Vejamos, para concluir, um recorte em que Ei2, professora de língua inglesa e francesa, conta sobre a diferença entre ensinar francês e inglês.

R5

P: Você lembra de alguma coisa / de alguma experiência que você morou nos Estados Unidos / na França na Argentina / você lembra de alguma situação?

Ei2: Ah // eu lembro de alguma coisa / por exemplo uma coisa muito particular do francês é a questão da pronúncia / **eu senTI** pelo tempo que eu passei lá / que os franceses tinham muita dificuldade de entender os estrangeiros se eles pronunciassem uma palavra de uma maneira que eles não estavam acostumados / quer dizer que se você não tinha uma pronúncia MUIto MUIto próxima da pronúncia original / eles não entendiam / então é uma coisa que **eu procuro focar** ainda mais em francês que / do que no inglês / a preocupação de ensinar a pronúncia correta pros alunos / pra eles não enfrentarem esse tipo de coisa quando chegarem lá / é: mas uma coisa que foi clara assim

No recorte acima, mais uma vez, podemos entrever que o dizer sobre a prática é perpassado pelas experiências dos entrevistados como alunos, experiências estas que vão além da situação de sala de aula; são experiências com a língua. No caso desse recorte, Ei2 se refere à experiência de contato com a língua francesa na França, de uma percepção sobre os franceses, calcada em sua observação, a partir da vivência, o que pode ser entrevisto pela ênfase em “eu senTI”. Ei2 justifica sua prática pedagógica a partir de sua vivência fora do

Brasil e, ao falar desta sua prática pedagógica, traz uma modalização em “então é uma coisa que **eu procuro focar** ainda mais em francês que / do que no inglês / a preocupação de ensinar a pronúncia correta pros alunos”. Ao invés de dizer “eu enfoco”, que seria uma possibilidade, Ei2 diz “eu procuro focar”. A modalização promovida pelo verbo “procurar”, na perífrase “eu procuro focar”, traz o efeito de sentido de uma tentativa, o que tem se mostrado uma característica bastante presente nos dizeres dos professores entrevistados sobre as suas práticas pedagógicas.

O resultado da análise destes cinco recortes aponta que o dizer sobre a prática do professor brasileiro de línguas estrangeiras está inevitavelmente perpassado pelas suas experiências em sala de aula e, mais do que isso, a presença dessa vivência em seu dizer nos leva a considerar que este movimento entre passado e presente, este movimento de memoração e de ressignificação, constitui a sempre móvel identidade do professor e engendra sua prática. Ressaltando o caráter não fixo da constituição identitária, que se dá sempre pela e na alteridade. Desse modo, no próximo subcapítulo, daremos continuidade a essa discussão, pensando especialmente no movimento estabelecido entre os entrevistados e seus antigos professores.

### **3.2 – Os professores dos entrevistados: entre a idealização e a falta.**

Neste subitem, pretendemos discorrer sobre como os entrevistados responderam sobre o que trazem, para o fazer pedagógico, da experiência de serem aprendizes da língua estrangeira que ensinam (e/ou de outras). Serão analisados recortes em que a temática relacionada ao “como ensinar” é abordada e pretendemos tecer considerações sobre a constituição identitária do professor brasileiro de línguas estrangeiras e problematizar de que modo os professores que os entrevistados tiveram influencia(ra)m em seu processo identitário.

O dizer sobre a prática aparece frequentemente articulado às lembranças dos professores que os entrevistados tiveram, de modo que se mostram vivas, na memória dos entrevistados, as suas experiências como aprendizes; além disso, essas memórias parecem engendrar a sua prática pedagógica. O dizer sobre a prática pedagógica está em diálogo com as recordações dos antigos professores, que são categorizados pelos entrevistados como “bons” ou “maus”, de maneira estanque. Vejamos, primeiramente, recortes em que eles narram a influência positiva de seus professores e, em seguida, trataremos dos recortes nos quais é recorrente a crítica aos antigos professores e a busca por um fazer diferenciado.

### **3.2.1 – A reprodução das práticas pedagógicas: a idealização e a identificação imaginária**

No recorte abaixo, Ee2 conta que, para ensinar seus alunos, faz uso de um exemplo dado por uma professora de espanhol, durante uma entrevista profissional para uma oportunidade de trabalho. Apesar de ela não ter sido professora de Ee2, ela é dita por ele como professora, assumindo, portanto, no dizer de Ee2, essa posição discursiva:

R6

Ee2: [risos] eu tinha voltado do Argentina / e / não sei por que cargas d'água / surgiu a oportunidade de ser monitor no M<sup>26</sup> de espanhol / e aí fui eu e um amigo meu / a gente fez a prova e tal / e a professora chegou pra mim e falou assim / você sabe me explicar o que é o / eu falei com você você fala muito bem e tal / mas / ela chegou pra mim assim / você sabe explicar o uso do artigo neutro LO // eu olhei pra ela / eu sei usar / serve? / ela falou assim não / [risos] o lo você vai usar / por e / eu lembro / é o exemplo / eu **sempre** dou esse exemplo / O exemplo **como é que era?** / lo amargo de la naranja / es la cáscara / **uma coisa assim**

P: Aham

Ee2: Foi o exemplo que **ela me deu pra me ensinar / sabe o que que era?** / e eu **sempre** coloco esse exemplo / esse aqui você vai substantivar o adjetivo o advérbio / não sei o quê

---

<sup>26</sup> Sigla atribuída ao Centro de Línguas de uma Universidade pública no interior do estado de São Paulo

Em “uma coisa assim” e “como é que era?”, podemos entrever que Ee2 não se lembra exatamente do exemplo, o que nos faz pensar que a memória é, em nossa perspectiva, ao mesmo tempo lembrança e esquecimento. No recorte acima, Ee2 parte do exemplo que sua professora utilizava para falar de sua prática; o advérbio de frequência “sempre” traz o efeito de sentido de que os dizeres da sua antiga professora estão presentes na prática (ou no dizer sobre a prática) de Ee2. Além disso, em “sabe o que que era?” e “como é que era?”, Ee2 espera que a pesquisadora, sua interlocutora, confirme que conhece o provérbio utilizado como exemplo “lo amargo de la naranja es la cáscara”<sup>27</sup> – que é dado para explicar o uso do artigo “lo” – de modo a ter o seu apoio para o seu dizer e, assim, torná-lo mais forte e “verdadeiro”.

Que Ee2 diga reproduzir, para os seus alunos, o exemplo por meio do qual aprendeu leva-nos a pensar que ecoa nos dizeres de Ee2 a voz da professora de espanhol que o entrevistou. De modo que as práticas pedagógicas dos professores são formadas por diversos fazeres vivenciados ao longo da vida. Vejamos o próximo recorte, em que também podemos discutir sobre a heterogeneidade das práticas pedagógicas e discursivas:

R7

P: Você já tava dando aula quando você foi [pra Espanha]?

Ee3: Já / eu esqueci de mencionar isso

P: Mas eu me toquei porque você dá aula há três anos

Ee3: Aham

P: Não é isso? Então quando você foi você já tava dando aula

Ee3: Aí o que eu trouxe pra minha aula? // é:/ nossa eu tava com o negócio na cabeça pra falar e esqueci [riso] / porque assim os meus professores tinham muito essa questão de utilizar jornal / tudo bem / **porque eu tô seguindo na mesma linha deles** / que eles usavam muito o el país / eu uso o el país pra tudo / eu esqueço que tem outros / el mundo el clarín da vida / eu só fico no el país / tudo / todo dia de manhã quando eu vou abrir o computador el país / daí dá uma olhada pra ver o que está acontecendo na Espanha no mundo [risos] / daí seleciono os melhores textos e: guardo lá na minha pastinha pra usar em sala de aula // daí isso é uma coisa que eu faço muito / dai eu faço umas modificações no texto / tal / pra pra adequar / além Disso/ ah

---

27

Tradução nossa: “O amargo da laranja é a casca”.

Ao discorrer sobre sua prática pedagógica para legitimar seu dizer e fazer, justificando o uso de jornais, Ee3 traz as figuras de seus antigos professores e diz estar seguindo o mesmo caminho, a mesma "linha" deles. O verbo "seguir" traz o efeito de sentido de dar continuidade, de modo que "seguir a linha" seria reproduzir, por exemplo, o uso de jornal em sala de aula. O adjetivo “mesma” produz os efeitos de sentido do desejo de ser igual ao ideal de professor, que, neste caso, são os professores que utilizavam jornal; e, ao mesmo tempo, a ilusão; afinal, é impossível que esta reprodução fiel de práticas pedagógicas aconteça. Além disso, "seguir" traz o efeito de sentido de "per-seguir", de andar atrás, o que confirma que Ee3 reproduz práticas pedagógicas de seus antigos professores. A metáfora "linha" também faz esbarrar na questão da reprodução de práticas discursivas, pois possibilita diversos efeitos de sentido, como, por exemplo, de um único caminho a ser trilhado para a prática pedagógica.

Essa reprodução parece oferecer apoio para Ee3, como se ela não estivesse sozinha ou como se ela encontrasse nas práticas pedagógicas de seus professores um aval para o seu próprio fazer. Aval este que pode ser vislumbrado a partir da expressão “tudo bem”, de modo que nos perguntamos se, para Ee3, as normas que compõem o que pode e deve ser feito e dito em sala de aula e sobre a sala de aula, bem como o que não pode e não deve ser feito e dito, são engendradas por sua vivência como aluna a partir dos fazeres e dizeres dos professores que Ee3 teve. Vejamos o seguinte recorte de Ei3 que tangencia a mesma temática da vivência como aluna influenciando a prática pedagógica:

R8

Ei3: ah o que eles mais o que eu escuto hoje em dia / ah os americanos são frios né / ah como eles são secos / eu tento mostrar pra eles [os alunos] olha não é que eles [os americanos] sejam secos e frios é diferente / a cultura deles é ESSA / E então porquê / daí eu começo a mostrar / e daí o que é interessante pra vocês / eu falo isso olha / **as professoras também falavam isso pra mim / Não falavam? / eles falavam o inglês fala assim assado e acabou**

Em “daí eu começo a mostrar” e em “eu tento mostrar”, a repetição do verbo “mostrar” nas perífrases verbais traz o efeito de sentido da representação do professor como

aquele que oferece ao aluno o acesso ao conhecimento, à “verdade” e à cultura estadunidense. No entanto, embora Ei3 diga que explica a diferença cultural, em seguida, a entrevistada recorre ao dizer de suas professoras, em “o inglês fala assim assado e acabou”, e de forma assertiva impõe aos alunos a diferença entre as maneiras de dizer e (de ser) dos estadunidenses e dos brasileiros. É contraditório que Ei3 diga que começa ou que tenta mostrar aos seus alunos por que há diferença linguístico-cultural e, no entanto, ela recorre à “mesma” imposição de suas professoras. A expressão idiomática “assim assado” aponta tanto para uma possível tentativa de o professor de encerrar e evitar o diálogo com os alunos, como para a não explicação da diferença entre as línguas-culturas portuguesa e inglesa ou entre a maneira de ser dos brasileiros e a dos estadunidenses. Não encontramos no dizer de Ei3 as explicações e há em seu dizer outras marcas linguísticas que apontam para a falta de explicações sobre a diferença linguística: por exemplo, o adjetivo “diferente”, o dêitico “essa”, em “é diferente / a cultura deles é **ESSA** / E então porquê / daí eu começo a mostrar / e daí o que é interessante pra vocês”.

O uso do verbo “acabou”, em “o inglês fala assim assado e acabou”, põe fim à possibilidade de discussão ou de contestação por parte dos alunos, exacerbando as representações de professor como aquele que “mostra”, que detém o conhecimento (e, neste caso, o conhecimento sobre a língua e a cultura estadunidense) e o aluno como aquele que não detém conhecimento e que depende do professor para recebê-lo. O professor, além disso, é aquele que tem o poder de decidir o que é interessante para os alunos. A seguir, apresentaremos um recorte que é relevante para pensarmos na formação das representações de professor e de aluno ao longo de sua vivência no ambiente escolar, na situação de aluno e na posterior reprodução das práticas discursivas na situação de professor:

R9

Ef3: Mas é **tudo** que eu faço / é engraçado dizer isso / mas **tudo** que eu faço foi diferente / **tudo** que eu faço com os meus alunos / **e acho que // foi diferente da forma como eu aprendi** / aprendi na vivência LÁ / na vivência e meus alunos estão AQUI no Brasil estão aprendendo uma língua estranGEIra

P: Aham

Ef3: Então é diferente de como eu aprendi //

P: Aham

Ef3: Por isso que eu também / **acho que eu não sigo TANto / as formas como eu fui ensinada** / porque em francês / eu não tive isso / essa sistematização / por mais que eu tenha feito esse curso lá / foi muito pouco tempo / não foi uma coisa: // que me marcou

Chamou a nossa atenção a recorrência do verbo “seguir” em “acho que eu não sigo TANto / as formas como eu fui ensinada” e no recorte 7 de Ee3, em “eu tô seguindo na mesma linha deles”, que já analisamos anteriormente. Em “acho que eu *não* sigo TANto”, a negação traz o efeito de sentido de que ela deveria seguir, irrompe pela negação essa outra voz e o advérbio “TANto”, que é dito de forma enfática, possibilita entender que ela ensina como aprendeu, mas talvez não exatamente da mesma maneira. No recorte em questão, o complemento verbal de “seguir” é “as formas como eu fui ensinada”. Em ambos os recortes, tanto a “linha” como “as formas” apontam para o fazer pedagógico, para o “como ensinar”. “As formas” provocam o efeito de sentido de “forma(ta)ção”, de forma, no sentido de molde. Isso nos leva a refletir sobre a forma(ta)ção do professor, que começa, segundo Coracini (2000) e Eckert-Hoff (2008), já na primeira situação escolar frente a um professor. Sabemos que, por meio da identificação imaginária, o aluno passa a vida construindo representações do que significa ser professor. Para exemplificar, podemos pensar que dar aula é uma brincadeira infantil recorrente, em que a criança, ao brincar, já traz representações e reproduz práticas discursivas por ela vivenciadas.

Ef3 aponta para as diferenças entre a sua aprendizagem de língua francesa e a situação de seus alunos. Estas diferenças aparecem no dizer de Ef3 pela repetição de “tudo”. Além disso, há a repetição de “tudo que faço”, pois, primeiramente, Ef3 interrompe seu próprio dizer com “é engraçado dizer isso”, em que ela parece se dar conta do que está dizendo e estar pensando sobre seu dizer no momento da formulação. O adjetivo “engraçado” reforça a nossa interpretação de que Ef3 está, ao falar, dizendo algo que é novo para ela, pois “engraçado” aponta para algo que é interessante, que chama a atenção. Em seguida, ela repete “mas tudo que eu faço foi diferente”, completando seu dizer com o verbo “ser” no pretérito perfeito e com o adjetivo “diferente”. Imediatamente depois, ela repete, mais uma vez, e adiciona ao “tudo que faço”, o complemento “com os meus

alunos”. Ainda, depois, Ef3 repete “tudo que faço” novamente e traz o complemento de diferente, em “foi diferente da forma que aprendi”.

Tanto as repetições como a expressão “acho que”, que introduz a opinião de Ef3, colocam em questão o caráter de formulação e de construção do dizer. É uma característica da entrevista que os entrevistados digam suas opiniões, uma vez que, a partir do questionamento (incitado por nós), os entrevistados (re)pensam a própria vivência e a própria prática. Quando buscamos professores para gravar as entrevistas, esperávamos que tivessem aprendido a língua que ensinam em escolas de idiomas, mas, durante as gravações, tivemos surpresas como aponta o recorte acima, em que Ef3 diz não ancorar seu fazer pedagógico em sua vivência como aprendiz de língua francesa. Então, questionamos Ef3 sobre sua vivência enquanto aluna e sua prática pedagógica e a entrevistada discorre sobre a influência de sua vivência em sua prática docente:

R10

P: Ah é? / quando você tá dando aula de francês seja particular ou em grupo / tem alguma: / você lembra de algum momento assim em que você estava aprendendo alguma das línguas / em que você acha que: que influenCIA

Ef3: Na minha forma de ensinar?

P: Sim / ou quando você tá dando aula / ou quando você tá preparando / ou quando você tá pensando sobre a aula sabe? // Não / não assim necessariamente o aprendizado formal de sala de aula //

Ef3: [pausa longa antes de responder] Ah // **eu acho que** assim / essa coisa de eu ter aprendido muita gramática / *me influencia* ensinar gramática // por mais que em francês eu tenha feito diferente // ter aprendido gramática depois de aprender a falar / mas **eu acho que me influencia SIM** / ah: / ter essa // vontade de ensinar gramática / o fato de eu ter aprendido inGLÊS: / o italiano / dessa forma assim // é: / **eu acho que / me influencia** / por mais que / que eu leia às vezes / sobre / o uso da gramática e tal / eu acabo **acho que transferindo** isso assim

A questão da “forma” aparece duas vezes no dizer de Ef3, de modo que, talvez, para os entrevistados, as reflexões em torno do ensino de língua estrangeira resume-se à metodologia. A pausa longa que antecede o recorte e a repetição da expressão “eu acho que” apontam para a formulação da associação entre a vivência de aprendiz de línguas inglesa e italiana e a prática pedagógica como professora de língua francesa, como se essa

formulação fosse uma novidade para Ef3, algo em que ela não havia pensado anteriormente ou como se a associação fosse fruto dela mesma. Há um efeito de incerteza, porque é só a sua opinião, em “eu acho que”, ou algo do qual ela não está segura, parece ser uma tentativa de fincar e de buscar raízes para o seu fazer pedagógico, justificando, por exemplo, o ensino de gramática.

Ef3 mostra-se conhecedora da polêmica quanto ao ensino de gramática, conforme entrevemos na oração concessiva “por mais que / que eu leia às vezes / sobre / o uso da gramática e tal”. No entanto, Ef3, ao pesar o que influencia mais em sua prática pedagógica, as leituras (que trazem o discurso acadêmico e científico) e a sua vivência, conclui que recebe mais influência de seu passado, de sua história, de sua vivência prática como aluno. O verbo “transferir”, em “eu acabo acho que transferindo isso assim”, presente para falar sobre a associação entre a vivência enquanto aluna e a prática como professora, evoca a ideia de transposição, da manutenção das práticas discursivas que compõem para Ef3 o que significa ensinar uma língua.

Não pensamos que o fazer pedagógico do professor seja a ele acessível de forma consciente e racional. Prova disso está na sua reformulação: “eu acabo acho que”. Nessa reformulação, Ef3 ao invés de dizer “eu acabo transferindo”, acrescenta “acho que”, modalizando o seu dizer, o que indicia que a prática pedagógica não é puramente efeito de racionalidade.

No entanto, as reflexões que Ef3 elabora durante a entrevista nos levam a questionar como convivem no dizer dos professores entrevistados (sobre a prática pedagógica) o discurso acadêmico e as suas memórias como alunos. Este questionamento é fundamental para pensarmos sobre os cursos de formação de professores de línguas, que, frequentemente, de acordo com Eckert-Hoff (2002), discutem questões metodológicas e desconsideram o percurso de aprendizagem dos professores em formação, suas histórias e as marcas indeléveis deixadas neles pelos seus antigos professores. Vejamos dois recortes da entrevista com Ee1, em que a entrevistada discorre sobre seus professores-modelos:

R11

Ee1: (...) no primeiro ano só tinha nativo / no segundo ano / só nativo / eu acho que no terceiro ano que eu vim a ter uma brasileira / não não / é no terceiro ano eu tive uma brasileira / que é a M\* / que pra mim é um **exemplo de professora** / e ela foi a prova de que o brasileiro poderia dar aula muito BEM de língua espanhola / **e eu me inspirei nela como modelo / pessoa maravilhosa**

No recorte 11, Ee1 traz a figura de uma professora brasileira como modelo a ser seguido; há identificação, por exemplo, com um traço, com a nacionalidade da professora. No entanto, a identificação é também imaginária, pois essa professora passa a ser uma fonte de inspiração, um “modelo” e Ee1 conclui que sua professora não é um exemplo apenas por ser uma boa professora brasileira, mas também por ser uma “pessoa maravilhosa”. Em seguida, Ee1 discorre sobre outra professora-modelo e afirma que:

R12

Ee1: **Eu ficava me espelhando e pensando / aí meu deus será que algum dia eu vou ser assim** / [risos] eu não vou chegar nem aos pés dela / eu tenho certeza / mas eu me inspiro / sempre nessas pessoas/ pra dar a minha aula / quando eu vou dar a minha aula / eu quero isso / **eu quero trazer o prazer que eu senti quando eu aprendi determinadas coisas / porque pra mim chega a ser emocionante sabe**

No recorte acima, há indícios do professor como suposto saber que é capaz de entusiasmar seus alunos, de provocar prazer e emoção. Também está presente no dizer de Ee1 a questão do espelhamento, do desejo de ser “igual” (conforme o seu questionamento em “será que algum dia eu vou ser assim?”) e da impossível busca pela reprodução das práticas discursivas, que leva Ee1 a apenas se inspirar nas professoras-modelo. Acreditamos que o deslocamento entre ser igual e se inspirar em outro possa indicar a passagem do processo de identificação imaginária para a identificação simbólica, que é caracterizada por ser a identificação com um traço significativa e não com a imagem proposta pelo outro (RIOLFI; ALAMINOS, 2007), como ocorre na identificação imaginária.

### 3.2.2 – A negação da reprodução das práticas pedagógicas: a falta e a identificação imaginária

É importante ressaltar que esta relação do professor com a sua vivência não se dá apenas pela simples reprodução das práticas pedagógicas – que indicia uma idealização de alguns dos antigos professores dos entrevistados – mas também se dá pela negação da prática dos antigos professores, a partir do discurso da falta, em que se busca suprir, na própria prática pedagógica, uma falta em sua vivência como aluno, conforme exploraremos nos próximos recortes.

Passemos aos resultados da análise dos recortes que apontam para a busca por um fazer diferente e, muitas vezes, oposto ao fazer pedagógico de seus antigos professores. Embora, pela negação, também haja uma tentativa de justificar e ancorar a própria prática pedagógica, objetivamos analisar o funcionamento discursivo desse movimento de identificação imaginária com os antigos professores. Ee3, no recorte abaixo, traz a temática do uso da língua “materna” no ensino de línguas “estrangeiras” (que é muito recorrente nas discussões sobre as metodologias de ensino de língua estrangeira e nos dizeres do senso comum sobre o ensino de línguas) e o uso de encenações teatrais:

R13

Ee3: A aula inteira era em português/ só que com a gramática em espanhol/ eu ficava pensando / bom / se eu tô estudando espanhol / porque eu tenho que ter aula em português? / e: o engraçado é que ela era muito teatral / então era tudo / ah vamos fazer uma encenação e não sei que lá / e nem todo mundo gostava daquilo / E aí / geralmente / eu era daquelas / ah eu **não** quero fazer isso / e eu pegava a encenação dos outros / já pegava o texto dos outros / encenava ali e boa / e fora isso // BOM / tanto que eu **não** uso encenação em aula / pra mim / eu acho que num / **não** é todo mundo que gosta / pelo que eu vejo ao menos dos meus alunos / se eu fosse pedir a: vamos fazer uma encenação dessa situação / **não** ia rolar / já iam falar **não** / **não** quero

O argumento de Ee3 contra o uso de encenações no ensino de línguas ditas estrangeiras, seja como aluna ou professora, é o “gostar”. Do mesmo modo, ela justifica o não uso de encenações em suas aulas, afirmando que seus alunos não gostam, em “[os meus alunos] já iam falar não / não quero”. Que o aluno diga não e que não queira fazer o que é

proposto pelo professor nos traz a representação de professor como aquele que agrada o aluno, que faz o que ele quer, o que ele gosta, e de aluno como aquele que está em sala de aula para se divertir, para ser agradado. Isso nos faz pensar sobre a influência do neoliberalismo na educação, que transformou os alunos em clientes, que precisam estar satisfeitos, precisam estar contentes, e transformou a aula em um produto, em entretenimento. Segundo Tavares, a imagem do professor como animador “remonta à abordagem audiovisual dos anos 70, reforçada pela visão de aprendizagem lúdica, apregoada pelo ensino comunicativo e pelo desenvolvimento da mídia” (TAVARES, 2010, p.154). Embora Ee3 seja contra o uso de encenações, mantém-se em seu dizer a importância de agradar os alunos, por meio da diversão, por meio da horizontalidade, em que a professora parece considerar-se na mesma posição que os seus alunos e parece sobrepor o “agradar” ao “ensinar”:

[o]bserva-se, assim, uma indistinção de papéis que até pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, pois, afinal, é fato que vivemos em uma sociedade em que os grandes referenciais caíram, em que a horizontalidade das relações é cada vez mais verificada e que um ensino que gera prazer pode produzir efeitos (TAVARES, 2010, p. 154).

É relevante que, embora Ee3 pareça evitar a imposição de encenações aos seus alunos, a negação também se constitui como uma imposição. Ela determina que eles não irão gostar e que esse tipo de atividade não seria possível, a partir de sua autorrepresentação como aluna, que é estendida aos seus alunos.

Da importância de “gostar” podemos inferir algumas possíveis conclusões: a primeira seria que isto talvez mostre a influência do neoliberalismo na prática e no dizer sobre a prática; podemos pensar também que Ee3 parece estar ensinando a si mesma, o que remete ao que iremos discutir no subcapítulo 4.1 – *A (im)possibilidade e o desejo de colocar-se no lugar do(s) aluno(s)*, sobre as representações de aluno a partir de si, e como estas representações estão relacionadas às representações de professor e de ensino-aprendizagem. Também podemos entrever esta sobreposição da representação de si como aluna e as representações de seus alunos na suposição “se eu fosse pedir a: vamos fazer

uma encenação dessa situação /**não** ia rolar / já iam falar **não** / **não** quero”, em que a entrevistada talvez traga o seu desejo de, como aluna, ter dito não, não ter se submetido às atividades de que ela não gostava. Ee3 não discorre sobre outros motivos, por exemplo, não diz que sentia vergonha de participar das encenações ou que não fazia sentido que situações artificiais fossem necessárias para aprender uma língua. Além disso, a recorrência das negações no recorte acima faz com que (1) seja forte a presença da professora que Ee3 julga como ruim e (2) sinaliza a busca de Ee3 por um fazer pedagógico que se distinga, o que pode ser também vislumbrado no recorte acima, em que Ee3 não discorre sobre o que ela faz em sala de aula, mas apenas sobre o que ela não faz. Ao narrar sua vivência como aluna, Ee3 mostra-se resistente à imposição da professora; no entanto, a entrevistada confessa que utilizava o texto de seus colegas, que não se recusava a realizar as atividades propostas e “encenava ali e boa”, ela se mantinha submissa à professora, mantendo a relação de poder-saber. Em seguida, dando prosseguimento à entrevista, Ee3 afirma:

R14

P: E o que que você traz disso [da sua vivência] / pra quando você tá dando aula / você lembra de alguma experiência?

Ee3: Geralmente o que eu trago de tudo isso é / **não** dê encenações [risos] e também **não** conjugue: dez mil vezes o mesmo verbo / **porque a minha primeira professora** era daquelas assim / bom vocês tem que aprender verbos então vocês tem que memorizar e aí dava pra gente conjugar dez vezes o mesmo verbo / e fazer aquela lista enorme [risos]

A sua prática, dita pela negação, retoma sua experiência como aluna e ela ancora em sua antiga professora, em “porque minha primeira professora...”, a justificativa para a sua prática. As normas vislumbradas pelos verbos no modo imperativo, em “**não dê** encenações [risos] e também **não conjugue** dez mil vezes o mesmo verbo”, possibilitaram-nos pensar que, para o professor, o que pode e deve ser feito pode resultar de uma construção a partir de sua vivência como aluno e pelos processos de identificação com os antigos professores, lembrando que a identificação é um processo ambivalente.

É pela reprodução e pela negação das experiências vividas como aprendiz que o sujeito vai formando representações de professor, aluno e de ensinar-aprender. De modo

que, mais uma vez, podemos vislumbrar que as representações de professor e as práticas discursivo-pedagógicas, no dizer dos professores, parecem retomar, sobretudo, sua vivência como alunos.

O que nos leva a concluir que essa vivência aponta para identificações imaginárias que são indelévels e produzem efeitos em seus dizeres sobre a prática como professores. Pois as identificações imaginárias podem resultar na tentativa de uma mera reprodução do fazer pedagógico de seus professores, ancorando neles a justificativa para sua própria prática ou, ainda, na tentativa de um fazer diferente, o que ainda pressupõe um modelo a (não) ser seguido. A existência de um modelo a não ser seguido está relacionada à construção da imagem de um professor ideal, imagem essa que se constitui pela falta e pela idealização. Vejamos o recorte a seguir de Ee2:

R15

Ee2: Então eles tem que ter aquele micro momento em que eles [os alunos de Ee2] estão se divertindo / em sala de aula / se divertindo com: o: // com o trabalho que vai ser realizado / senão eles não não ganham nem um certo carinho com a língua pra eles poderem estudar (...) então é bem mais fácil / assim o contato é muito maior / então fica: / eu acho que uma uma coisa que eu tento fazer pra eles meio que gostar um pouquinho mais (...)

P: Você acha que isso tem a ver com a sua aprendizagem?

Ee2: Acho que não / isso eu acho que não **porque eu acho que nenhum professor / de língua / tentou fazer eu gostar da língua / que ele dava aula**

Ao responder se sua prática pedagógica está relacionada à sua experiência como aluno, Ee2 diz “eu acho que não”. A repetição de “eu acho que não” indicia a formulação desse dizer. Em seguida, o entrevistado justifica a sua prática por meio da falta, do não fazer de seus antigos professores. De modo que Ee2 constrói para si, durante a entrevista, a imagem de um professor eficiente e completo, distinguindo-se de todos os professores de língua que teve. Embora Ee2 negue a relação entre sua experiência como aluno e a sua prática docente, ainda que pela negação, esses dois momentos estão relacionados. Vejamos outro recorte, em que é recorrente a temática da falta:

R16

P: Eu quero saber o que o professor traz da experiência de quando aprendeu e quando tá ensinando

Ef1: Certo

P: E as memórias / da época do aprendizado se elas são presentes

Ef1: São presentes / são presentes é e sobretudo **pra não repetir os erros né?** [inc]

Antes de dar início à análise do recorte, é importante explicar que a maioria dos participantes encontraram na entrevista um momento para contar a sua história, eles parecem ter ficado muito à vontade. No entanto, alguns professores pareciam estar mais receosos e se restringiram a responder às nossas perguntas. Ef1 foi uma das professoras que não falou tão espontaneamente, de modo que o recorte acima é um exemplo da interação que foi mais instigada. Com o objetivo de fomentar que Ef1 começasse a narrar seu percurso de aprendizagem, eu disse “Eu quero saber o que o professor traz da experiência de quando aprendeu e quando tá ensinando”.

No entanto, Ef1 apenas responde “Certo”. Eu prossigo, “E as memórias / da época do aprendizado se elas são presentes”, com um dizer circular ou parafrástico, fazendo uma segunda tentativa de instigar a entrevistada. Dessa vez, tive mais sucesso e a participante afirma “São presentes / são presentes é e sobretudo **pra não repetir os erros né?** [inc]”. A repetição de “são presentes” parece reforçar esse jogo que há na constituição identitária do professor, na retomada das memórias de aprendiz com a reflexão sobre a prática docente. Em poucas palavras, a participante responde à nossa expectativa. Embora Ef1 não cite quais são esses erros e não se detenha em narrar detalhadamente suas experiências, podemos vislumbrar a possibilidade de identificações imaginárias que apontam para a busca por um fazer oposto ao fazer pedagógico de seus professores.

No recorte abaixo, Ei2 se refere às suas experiências de aprendizagem avaliadas como “ruins” e ela explica por que busca tratar seus alunos de uma maneira diferente da que foi tratada nestas experiências:

R17

Ei2: eu acho que **as minhas experiências ruins me ajudam porque eu não esqueci [risos] essas experiências e eu tento entender como cada aluno funciona / pra / não deixá-los na mesma situação** e normalmente são situações ruins / não só quando o aluno não consegue entender / mas quando você coloca o aluno em situações difíceis / tem aluno que é mais tímido você não pode pedir pra esse aluno fazer um qualquer coisa na frente de uma sala / o aluno vai se retrair ao invés de se abrir / esse tipo de coisas/ **eu acho que ser professor de idiomas tem muito disso tem que entender Cada aluno / sua personalidade e fazer com que as coisas funcionem bem em grupo**

As experiências ditas “ruins” são ressignificadas, pois Ei2 as aborda de forma positiva: essa vivência, como aluna, é considerada um auxílio para a participante, como professora. Sua prática pedagógica se constrói pela falta de seus professores, de modo que a entrevistada objetiva evitar que seus alunos tenham as mesmas experiências negativas pelas quais ela passou. Associada à ressignificação de sua vivência negativa, podemos entrever a representação de professor como psicólogo, que deve entender cada aluno, e a representação de professor como mediador entre os alunos. Essas representações serão analisadas no próximo subcapítulo. No entanto, não é possível desvincular as identificações que acontecem ao longo da vida, das representações de professor, da construção de um imaginário do professor ideal, seja pela reprodução seja pela negação, pois de qualquer modo os professores antigos se fazem presentes. Vejamos o recorte 18, em que Ef2 diz questionar o modo como seus antigos professores ensinavam aspectos gramaticais da língua francesa:

R18

Ef2: Modos de explicar a gramática / eu acho absurdo assim / como alguns professores meus que se formaram há 30 anos / método por exemplo de fazer uma casinha e dizer / decora uma casinha / e o que que entra e o que sai e todos os verbos passando por essa casinha você usa um tempo / casinha? / **sempre fiz uma casinha / não é uma casinha / tem uma REGRA pra isso sabe?** // então nesse sentido eu eu eu trago essas / **essas implicações que me marcaram de caráter didático muito forte** / bem [inc] assim // que eu mesmo questiono / tanto que **eu não me vejo como professora nesse sentido**

É relevante para a análise que Ef2 não fala de seus professores a partir da generalização, conforme podemos entrever pela presença do pronome demonstrativo em “alguns professores meus”. Tampouco são apenas “alguns professores”, pois, pela presença

do adjetivo possessivo “meus”, Ef2 parece evidenciar que está falando de algo que ela conhece, que vivenciou, dando ênfase na própria história e ganhando forças para seu argumento. Além disso, em seguida, é acrescentada uma informação relacionada à formação desses professores, na oração subordinada adjetiva restritiva, “que se formaram há 30 anos”, o que qualifica os professores e, ao mesmo tempo, desqualifica-os, por provocar o efeito de sentido de esses professores terem uma formação ultrapassada, pela associação entre antigo e ruim. Afinal, por eles ensinarem o funcionamento das conjugações verbais em francês a partir do desenho de uma casinha, Ef2, assumindo uma posição de autoridade como professora de francês, conclui que eles desconheciam a regra gramatical e, mais uma vez, desqualifica seus professores, sendo que o uso de uma explicação lúdica como estratégia de ensino não implica necessariamente no desconhecimento de uma regra de funcionamento da língua.

Ao mesmo tempo em que Ef2 critica seus professores, pela metodologia de ensino, a entrevistada parece criticar a ação desses professores sobre ela enquanto aluna, sobre o seu fazer, em “casinha? / sempre fiz uma casinha / não é uma casinha / tem uma REGRA pra isso sabe?”. Ef2 fala de si “sempre fiz uma casinha” e, em seguida, traz sua crítica. É relevante a presença do verbo “fazer” no pretérito perfeito em primeira pessoa singular, uma vez que Ef2 poderia ter falado de seus professores, como “eles sempre fizeram uma casinha”, mas ao falar em primeira pessoa, Ef2 parece reportar-se à influência de seus professores no seu próprio fazer, uma influência forte e recorrente, efeito de sentido que vislumbramos pela presença do adjetivo “sempre”.

Não podemos dizer se esse fazer, em “sempre fiz uma casinha”, dito por Ef2, retoma a sua experiência de aluna ou se Ef2 se refere à sua prática pedagógica como professora. No entanto, como já foi dito anteriormente, ao longo desta dissertação, não é nosso objetivo determinar o que o professor faz, uma vez que estamos analisando o dizer sobre a prática. Tampouco mostra-se relevante determinar se Ef2 refere-se ao seu fazer como aluna ou como professora, pois seria dicotomizar exatamente esse movimento, em que não é possível distinguir entre passado e presente, que estamos observando, principalmente com relação à influência dos antigos professores no dizer dos entrevistados.

De qualquer modo, a repetição de um fazer que Ef2 desaprova conduz-nos a pensar na relação de poder-saber que se dá entre professor-aluno, levando à obediência e à repetição de determinados fazeres. O recorte 15 também possibilita concluir que – embora ao narrar sua história, os entrevistados busquem coerência e se coloquem como indivíduos inteiros, que controlam racionalmente a própria prática pedagógica – emergem dizeres como estes que apontam para um fazer contraditório, de modo que consideramos a contradição constitutiva ao sujeito cindido, atravessado pelo inconsciente.

Pensando ainda na temática do falar de si, as práticas pedagógica dos antigos professores também podem ser vislumbradas, por exemplo, pelo uso do pronome pessoal “eu” em “então nesse sentido **eu eu eu trago** essas / essas implicações que **me marcaram** de caráter didático muito forte”. A repetição do pronome pessoal “eu” pode ser interpretada como uma marca de oralidade, como um adiamento, ou seja, como uma forma de ganhar tempo, seja para melhor formular um dizer marcado talvez pela dificuldade ou pela espontaneidade, seja para trazer algo novo, que nunca foi pensado ou dito. A dificuldade na formulação também pode ser entrevista pela repetição de “essas”. Talvez seja difícil para Ef2 falar dessas implicações didáticas, visto que não foram experiências irrelevantes, o que pode ser entrevisto na materialidade linguística, em “essas implicações que **me marcaram** de caráter didático **muito forte**”. Afinal, segundo Ef2, a vivência como aluna, bem como o contato com os professores deixaram marcas, traços nela, conforme podemos observar em “me marcaram”. Acreditamos que esse recorte corrobora o que já havíamos dito sobre a experiência de aprender uma língua e a sua influência na constituição identitária, pois o aluno não passa pelo processo de ensino-aprendizagem ileso, já que, na possibilidade de aprender uma língua, ele também leva consigo marcas indelévels que o transformam (CORACINI, 2003f). Além disso, é também na vivência que vão sendo (re)form(ul)adas representações de língua, de ensino-aprendizagem, de professor e de aluno.

Em seguida, Ef2 prossegue: “bem [inc.] assim // que **eu mesmo questiono** / tanto que **eu não me vejo** como professora nesse sentido”, colocando-se, como podemos entrever pelo uso do pronome pessoal de primeira pessoa singular, frente à prática pedagógica de seus professores resgatada de sua vivência como aluna. O dizer “eu mesmo

questiono” causou-nos estranhamento, pois Ef2 é do sexo feminino e, portanto, o esperado seria ouvir “eu mesma questiono”. Não pretendemos julgar os dizeres dos entrevistados do ponto de vista da gramática tradicional, mas é relevante pensar no “mesmo” trazendo o possível efeito de sentido de (in)credulidade, pois o “mesmo”, ao aparecer após um pronome pessoal, teria o papel de intensificar o sujeito da oração, no caso “eu”. Segundo Authier-Revuz (1998, p. 57), o advérbio “mesmo” provoca um “redobramento *confirmativo* do dizer”. Esta intensificação nos faz concluir que, talvez, para Ef2, não seja comum que se questione os antigos professores, ou que, simplesmente, Ef2 quisesse intensificar a sua produção, a sua atitude reflexiva a partir da própria vivência.

Que ela não se veja como professora “nesse sentido”, nos leva a pensar, primeiramente, na pluralidade de possibilidades de “ser professora” e que permeia o dizer da entrevistada uma representação de professor ultrapassado, com uma formação de trinta anos atrás, um professor que ensina por meio do desenho de uma casinha, e que desconhece a regra. Por dizer que não se sente professora “nesse sentido”, ecoa no dizer de Ef2 o efeito de sentido de que ela se sente professora, embora não se identifique com alguns dos professores que teve, podemos entrever que também permeia o seu dizer a representação de um professor atualizado que conhece as regras gramaticais de funcionamento da língua. É com essa representação de professor idealizado, marcado pela completude e totalização, que Ef2 parece identificar-se.

Em “sempre fiz uma casinha / não é uma casinha”, o advérbio “sempre” traz o efeito de sentido da repetição de uma prática errônea, de modo que Ef2 ganha forças em sua crítica a alguns professores seus. Ef2 não critica apenas um professor e tampouco critica todos os seus professores, mas a crítica refere-se àqueles que se formaram há 30 anos; são esses os professores que ela “questiona” e é com eles que ela se identifica.

Perpassam o dizer de Ef2 representações de professor que se mostram construídas a partir da vivência. Estas representações indiciam o jogo conflituoso, em que ocorre o processo de constituição da identidade profissional, que pode ser um jogo de espelhamento ou de esvaziamento de um professor ideal. Pensamos na metáfora de um

“jogo”, pois, nessa relação de identificação, parece haver uma disputa, a partir da qual, por exemplo, Ef2 talvez constitua seu fazer ou ancore seu dizer no fazer pedagógico, a partir da criação de um espaço “seu” dentro da própria vivência, e não pela simples (não) reprodução das práticas pedagógicas de antigos professores. Dando continuidade, nos próximos subcapítulos, serão analisados recortes que apontam para a identificação simbólica e para a busca do professor por um fazer “seu”, que vai além da (não) reprodução da prática de seus professores.

### **3.2.3 – Por um fazer “próprio”: identificação simbólica?**

Ao narrar a história de Freud, Kupfer (1992) afirma que, para poder criar algo novo, Freud sabia que era necessário ocupar a posição de mestre de si mesmo, mas algo o impedia. A “superação” desse problema ocorreu quando Freud compreendeu a relação entre seus mestres e seu pai. Ao admitir a superioridade de seu pai, ele pôs fim à busca por um mestre e conseguiu tirar seus mestres de um lugar que era de seu pai, “[...] para, então, aliviado e sem culpa, poder ser um criador” (KUPFER, 1992, p. 29).

Podemos aproximar a vivência de Freud da temática de nossa pesquisa, pensando: (1) na relação conflituosa com antigos professores (que é frequentemente abordada pelos entrevistados, ao falar sobre o próprio fazer pedagógico) e (2) na influência dessa relação conflituosa na constituição da identidade profissional, considerando o conflito talvez como uma possibilidade de criar algo novo, de fazer um lugar para si, em oposição à identificação como tentativa de (não) imitação. Vejamos, portanto, os resultados de análise de três recortes que apontam para a busca por um fazer “próprio”.

R19

Ef2: (...) eu aprendi a decorar do meu jeito / e tentar usar aquilo / e: com métodos muito particulares / se eu explico / não / nem nem o que me ensinaram eu não explico igual / porque eu já comecei a questionar isso também e criar um outro modo de ver / e aquilo que eu aprendi e que eu construí né? porque o que eu aprendi // é de um outro tempo / com professores mais velhos / que não pensam a língua como eu penso hoje

No recorte 19, Ef2 enfatiza que ela não ensina como aprendeu, porque ela começou a questionar a maneira como aprendeu, com o decorrer do tempo, em “se eu explico / não / nem nem o que me ensinaram eu não explico igual / porque eu já comecei a questionar isso também e criar um outro modo de ver”. No início do recorte, ela ressalta a sua singularidade, o que pode ser entrevisto em “meu jeito” e “métodos muito particulares”. Embora ela se oponha aos seus professores, que são mais uma vez caracterizados como velhos e ultrapassados, não parece haver uma negação da própria história, mas uma ressignificação, que talvez aponte para a busca pela construção de um espaço “seu”, conforme “criar um outro modo de ver”. A mesma temática é tratada por Ee3 no recorte abaixo:

R20

P: [risos] Você lembra alguma coisa/ porque você estudou espanhol em várias / em vários momentos né? / é: alguma coisa que quando você tá dando aula você se lembra / assim de quando você aprendeu aquilo

Ee3: Ai uma coisa que eu tava retomando agora é que eu tô ensinando os verbos irregulares

P: No presente?

Ee3: E o engraçado é que os mesmos erros que eu cometia / é os mesmo erros que eu vejo aqui OS MESMOS / e eu fico / tentando retomar / como eu fiz pra: pra contornar isso // contornar os erros / daí eu fico lembrando o que quê eu fazia / ah eu ficava fazendo conjugação difícil / **então dê verbos / eu falei bom isso não vai rolar agora/ então o que que eu poderia mudar?** / daí eu fico pensando / ah conjugar verbo conjugar verbo / não eu falei não não / tem que conjugar / mas **outra coisa que eu poSSA / que eu poderia ter mudado naquele momento mas que eu posso mudar agora** / aí eu fico pensando o que eu posso fazer? / **aí eu tô então eu tô retomando coisas que o que eu fiz pra solucionar os meus erros de antes** / agora / e: / até que // vamos dizer assim / até que eu tentei fugir tentei fugir mas eu não fugi da minha conjugação de verbos [risos] e até que eu vi que esses exercícios das conjugações / tudo bem que **eu não faço IGUAL a minha antiga professora** / a gente ficava fazendo cinco vezes o mesmo verbo / dez vezes o mesmo verbo / mas conjugando uma vez eu tô conseguindo mudar algumas / vamos dizer assim corrigir alguns errinhos não todos / isso eu tô conseguindo mudar

No recorte 20, Ee3 parece estar nos contando como ela pensa, narrando a sua conversa consigo mesma. A reflexão que a participante narra é suscitada pela semelhança entre as dificuldade de seus alunos e as dificuldades que ela mesma enfrentou enquanto aluna. A problemática é, a partir da rememoração de como estas dificuldades foram contornadas, buscar um fazer próprio, que não seja a mera reprodução das práticas

pedagógica de sua professora, conforme “então dê verbos / eu falei bom isso não vai rolar agora/ então o que que eu poderia mudar? / daí eu fico pensando”.

Podemos entrever no dizer de Ee3 a alternância entre o uso e o não uso de exercícios repetitivos de conjugação de verbos. Essa dúvida indicia a busca por um fazer próprio, a busca pela ressignificação de seu passado, conforme “outra coisa que eu poSSA / que eu poderia ter mudado naquele momento mas que eu posso mudar agora”. Embora Ee3 queira ser diferente de sua professora ela não consegue fugir, pois ainda que seja como exemplo negativo, as representações de ensino estão presentes “até que eu tentei fugir tentei fugir mas eu não fugi da minha conjugação de verbos [risos]”.

No entanto, ela afirma, de maneira enfática, não agir como a sua professora, em “eu não faço IGUAL a minha antiga professora”, e diz estar conseguindo mudar, em “eu tô conseguindo mudar algumas / vamos dizer assim corrigir alguns errinhos não todos / isso eu tô conseguindo mudar”. Perguntamo-nos, o que ela deseja tanto mudar? Ela quer ensinar de outra forma, ela não quer reproduzir a sua experiência. Que a busca pela mudança seja um desafio nos faz pensar que a reprodução das práticas pedagógicas é algo natural e até inevitável.

Também perguntamos se ela quer mudar os seus alunos, corrigindo aqueles que foram os seus próprios erros. Em “outra coisa que eu poSSA / que eu poderia ter mudado naquele momento mas que eu posso mudar agora”, podemos entrever que o jogo entre o passado e o presente é recorrente nas reflexões de Ee3 sobre como ensinar. No entanto, embora a busca por outro modo de ensinar seja frequente no dizer da entrevistada, parece ser mais forte o jogo entre passado e presente, de modo que Ee3 mostra-se presa ao passado, presa à busca pela (não) imitação de seus antigos professores. Por fim, observemos o recorte 21, em que Ee3 discorre sobre a sua (não) semelhança com uma professora-modelo:

R21

Ee3: o engraçado é que teve um dia que eu tava lembrando da / da minha professora de espanhol do CEL daqui eu ficava **nossa eu tô igual ela** (...) Porque assim eu tô a mesma matraquinha que ela [risos] e na hora de explicar eu me enrolo igual ela [inc] gente eu preciso / não / **pára você não é a Fernanda**<sup>28</sup> **você é a Gabriela / assuma a sua identidade** / mas acho que / e porque a gente tem um pouco de experiências parecidas e tal / dai sei lá [risos] dai isso aparece / momentos Fernanda na sala de aula / mas //

P: Você teve aula sempre com ela no CEL?

Ee3: Não / eu tive no último nível / no quatro / quer dizer no quatro eu tive com a Camila / odiei ter aula com ela / dai eu tranquei / ai eu voltei e fiz com a Fernanda / mas // não sei ela me ensinou um monte de coisas / ser tagarela / e ser perdida / mas / mas [risos] enfim **ela é ela e eu sou eu**

É interessante que Ee3 reconheça em si traços de sua antiga professora, como ser “matraquinha”, “tagarela”, “se enrolar para explicar” e “ser perdida”. No entanto, ela não reconhece apenas traços, mas se espanta e afirma “nossa eu tô igual a ela”. É tamanha a identificação imaginária que Ee3 afirma ter “momentos Fernanda na sala de aula”, como se houvesse uma presentificação de sua professora, em seu fazer pedagógico. Podemos vislumbrar em “momentos Fernanda”, nome próprio de uma de suas professoras de Ee3. Note-se que Fernanda aparece como um adjetivo, que caracteriza o fazer pedagógico de Ee3. É relevante que a presentificação de sua antiga professora, pela adjetivação de sua prática, não é algo permanente, são apenas momentos. A tentativa de um afastamento talvez signifique o início de uma busca por um fazer seu, em que Ee3 possa assumir o lugar de professora. Esse (desejo de) afastamento pode ser entrevisto nos seguintes dizeres: “pára você não é a Fernanda você é a Gabriela / assuma a sua identidade” e “ela é ela e eu sou eu”. Em “assuma a sua identidade”, podemos vislumbrar a crença em uma identidade que não se constrói pelo contato com o outro, pela alteridade, assim como em “você não é a Fernanda você é a Gabriela”, em que Ee3 precisa afirmar para si que ela é diferente de sua professora; afinal, “ela é ela e eu sou eu”.

---

<sup>28</sup> Fernanda, Gabriela e Camila são nomes fictícios.

### **3.3 – O dizer sobre a prática e constituição identitária: o movimento entre passado e presente: alguns alinhavos**

Riolfi e Alaminos (2007) discorrem sobre a formação de professores universitários e narram uma experiência, em que Alaminos foi estagiária de Riolfi, em um programa de estágio docente na Universidade de São Paulo. As autoras tecem uma hipótese que nos interessa, pois pode ser pensada também para a formação de professores de línguas:

Para que qualquer possibilidade de criação vigore em um processo de formação do professor, há de se superar a consequência mesma desse processo: a tendência que a geração que está sendo formada tem de reproduzir, em suas glórias e em seus sintomas, os principais traços da geração precedente (RIOLFI; ALAMINOS 2007, p. 297)

Para atuar como professor universitário, exige-se uma formação mínima; no entanto, muitas vezes para ser professor de línguas, principalmente em escolas de idiomas, exige-se apenas conhecimento da língua em questão. Este é o caso da maioria dos nossos entrevistados, que não têm formação acadêmica na área e talvez até desconheçam que exista uma área de pesquisa chamada Linguística Aplicada. Por isso, pensando nos participantes da nossa pesquisa, consideramos que a sua formação tenha sido o processo de aprendizagem da língua, o que explica a forte presença das figuras dos “bons” e “maus” professores, ancorando e justificando o próprio fazer pedagógico.

Acreditamos que, assim como na formação de professores universitários, na formação de professores de língua são mobilizados processos identificatórios que podem levar os professores a construir um lugar próprio. Esta construção, segundo Riolfi e Alaminos, apoia-se num andaime formado por múltiplas identificações que são colocadas ao longo do seu percurso. No entanto, para a formação de professores “[...] é preciso que, para além do inevitável processo identificatório, haja lugar para o advento do desejo inconsciente naquele que está em formação” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 303). As autoras ainda afirmam que é necessário que se abandone o lugar daquele que quer se tornar idêntico ao mestre e que haja apenas uma incorporação de “algumas de suas características

que podem servir de suporte para construir uma outra coisa” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 308).

A partir de Lacan, Riolfi e Alaminos (2007, p. 309) afirmam que “[...] se responsabilizar pela sua própria prática implica em poder se autorizar a julgar a qualidade de seu fazer pelos resultados de seus alunos e não pela semelhança com o ideal ao qual se identificou para iniciar a construção de seu trajeto”. De modo que a identificação imaginária e a (não) idealização dos antigos professores pode “impedir” que o professor busque a sua maneira de ensinar. A busca por um fazer pedagógico próprio está relacionada à resignificação da vivência, e não à sua negação, pois isso seria impossível.

Por fim, concluímos que se confirma a nossa hipótese de que a constituição identitária do professor brasileiro de línguas estrangeiras se constrói, predominantemente, por representações que indiciam processos de identificação imaginária, pois, embora em alguns momentos os professores se refiram à busca por um fazer próprio, é mais recorrente a busca pela (não) imitação do fazer pedagógico de seus antigos professores.



## CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES DE (SI COMO) PROFESSOR

A partir do dizer dos professores entrevistados sobre a prática pedagógica, temática abordada no capítulo anterior, é possível observar que o processo identitário do professor brasileiro de língua estrangeira ocorre a partir de suas experiências em sala de aula, enquanto aluno, por meio das imagens de “bons” e “maus” professores, assim como pela sua vivência fora de sala de aula. Pretendemos, portanto, trazer alguns recortes que remontam às representações – que permeiam o dizer dos entrevistados – de professor e de si como professor, pois, conforme Eckert-Hoff (2002, p. 92), “[a]s imagens que foram instituídas acerca do professor (...) permanecem na memória discursiva desse sujeito e têm efeitos de poder”. De modo que, estas imagens sobre si são construídas socialmente sempre na relação com o outro e são socialmente compartilhadas.

Não há como tratar das representações de professor sem abordar as representações de aluno, uma vez que, pela alteridade, professor e aluno constituem-se mutuamente em uma relação sempre perpassada pelo poder-saber. A constituição identitária do professor ocorre a partir da relação com os seus alunos e com o aluno que ele um dia foi (conforme item 3.1 do capítulo anterior). No primeiro subcapítulo, intitulado *4.1 – A (im)possibilidade e o desejo de colocar-se no lugar do(s) aluno(s)*, apresentamos os resultados da análise da representação de professor como aquele que se coloca no lugar do aluno, sendo essa, no imaginário acerca do professor de línguas, uma característica vantajosa do professor não nativo.

Em seguida, em *4.2 – O professor como mediador entre os alunos: o desejo e a falta de controle*, tratamos da representação de professor como aquele que controla seus alunos, ancorada na concepção logocêntrica que permeia o discurso da pedagogia moderna. Além disso, dentro desse subcapítulo, tratamos da influência do discurso religioso no discurso pedagógico, abordando a mediação do que é sagrado no ensino-aprendizagem e a representação de professor como missionário. Em *4.3 – O professor como mediador entre o aluno e a língua*, dedicamo-nos à representação de professor como mediador entre a língua

e o aluno, considerando o professor um representante da língua, e, conseqüentemente, o principal responsável pelo ensino-aprendizagem.

É recorrente no dizer dos professores entrevistados, ao falarem de si, a necessidade de construir uma imagem coerente, por meio da qual podemos vislumbrar algumas contradições que irrompem na trama discursiva. Ao analisar as representações de (si como) professor, podemos entrever as relações de poder-saber e o movimento de alteridade que constituem as práticas discursivas e os processos identitário dos participantes desta pesquisa. Por fim, em 4.4 – *O sujeito cindido e as diversas representações de si: alguns alinhavos* tecemos algumas conclusões sobre esse capítulo.

#### **4.1 – A (im)possibilidade e o desejo de colocar-se no lugar do(s) aluno(s)**

Ao discorrer sobre a sua prática pedagógica, ao falar de si como professor, era esperado que os entrevistados falassem também sobre os seus alunos, pois o processo de ensino-aprendizagem é composto pelas indissociáveis figuras do aluno e do professor. Do mesmo modo, ao discorrer sobre ensinar, os entrevistados falam, inevitavelmente, sobre aprender e sobre suas histórias de vida. Esta aproximação entre representações de si como professor e como aluno e as representações de seus alunos, levou-nos a pensar que as representações de aluno, bem como as representações de ensino-aprendizagem, delineiam-se, no dizer dos entrevistados, tendo como parâmetro a sua própria experiência, num constante movimento de alteridade. Nos seguintes recortes, E11, ao contar-nos como ensina, fala de si, enquanto aluna, em comparação aos seus alunos:

R22

E11: e por **eu** ter aprendido inglês como segunda língua / **eu** também sei **o processo** que **eles** estão passando pra adquirir essa segunda língua / **eu** sei como foi difícil **pra mim** no começo a ortografia né?

R23

E11: **eu** sei a dificuldade que **eles** enfrentam nesse processo de aprendizado da língua inglesa // porque **eu** passei pelo **mesmo processo**

A repetição do pronome pessoal de primeira pessoa do singular, “eu”, chama a atenção, assim como a ênfase que é reforçada com o complemento nominal “pra mim”. Acreditamos que o uso do “eu” e sua repetição, poderiam ser enfáticos, marcando e construindo a identidade de E1, por meio da narrativa de suas memórias, e que a repetição possa ser uma maneira de enfatizar a relação entre o “eu” – que se refere ao entrevistado – e o “eles” – que se refere aos seus alunos. É na comparação entre o “eu” e o “eles” que podemos vislumbrar as representações de aluno e que estas provêm da representação de si, assim como as representações de ensinar-aprender.

Ensinar (e também aprender) é, no dizer de E1, “o processo”, o que traz o efeito de sentido de que só há uma maneira de ensinar-aprender; que este processo pode ser generalizado, ou seja, pode ser vivenciado do mesmo modo por mais de uma pessoa. Esta representação de ensino-aprendizagem é reforçada na comparação de igualdade, em “eu passei pelo **mesmo** processo”. O adjetivo “mesmo” aponta para a ilusão que a entrevistada tem de que ela aprendeu exatamente como seus alunos estão aprendendo. Ilusão corroborada pelas três repetições, nos recortes 22 e 23, do substantivo “processo”, referindo-se ao ensino-aprendizagem.

Entender o ensino-aprendizagem como um processo traz a ideia de que há um começo, meio e fim, e, além disso, que só há um processo pelo qual se pode aprender, o que corrobora com a ideia de que é um processo padronizado, em que se ignora a singularidade do sujeito e a relação singular que se estabelece com uma língua, por meio de identificações.

Além disso, passar pelo “mesmo processo” nos traz a representação de língua como uma unidade e com uma identidade. Segundo Derrida ([1996]2001), “[u]ma língua não existe. Presentemente. Nem a língua. Nem o idioma nem o dialecto. Esta é aliás a razão pela qual se, num sentido que passarei a explicitar, não se tem nunca senão uma língua, este monolinguísmo não faz *um* consigo mesmo”. Essa citação nos faz problematizar a fala de E1, para o qual a língua parece ser una, ignorando que a relação com a língua seja singular.

Além da representação de ensino-aprendizagem como um “processo” que se repete, é comum que os professores entrevistados se coloquem como exemplo, como um modelo de sucesso para os seus alunos. Mas, isso é uma falácia, pois “os aprendizes não têm garantias de que terão sucesso ao defrontarem-se com a experiência de aprender uma língua estrangeira” (BERTOLDO, 2003, p. 83). Vejamos o recorte abaixo, em que a entrevistada E11 compara seus atuais alunos a ela quando era aluna:

R24

E11: (...) e: forço a lição de casa // **tem aluno que adora tem aluno que pede mas são poucos né? A maioria se não tiver lição é melhor né?** [riso]

P: é verdade

E11: Mas **eu peço** nem que seja um exercício / de uma aula pra outra / porque **eles têm que fazer o mínimo** / pelo menos um exercício entre uma aula e outra / porque duas horas três horas por semana não fazem milagre / né? porque que a pessoa que vai estudar no exterior aprende mais rápido? É uma questão de quilometragem / o cara tá falando inglês toda hora ou tá sendo forçado a utilizar o idioma toda hora / Então ele condensa / as horas que ele tá trabalhando com o idioma estrangeiro em um mês / E faz um super curso intensivo / **o aluno aqui no Brasil se ele fizer um pouquinho por dia MAIS as aulas semanais ele vai desenvolver que é uma maravilha** / né? se você somar isso em horas / né? **eu fiz um curso de: // quatro anos de inglês**

P: Aham

E11: **Aqui no Brasil / e terminei o curso fluente**

Para E11, os alunos se dividem entre os que gostam e não gostam de tarefa. Sobre a tarefa, o professor é caracterizado pela entrevistada como aquele que “pede”. Se o aluno é aquele que “**tem que fazer o mínimo**”, o professor não “pede” simplesmente, mas “obriga”, ou seja, “manda”, “impõe”, podemos vislumbrar as representações de professor e aluno em uma relação de poder-saber. Concordamos com Eckert-Hoff (2002, p. 96), ao afirmar que a modalidade deôntica “tem que” traz a representação de professor autoritário, dono do saber, pois “ao possuir o saber de dizer *tem que fazer*, o sujeito ocupa um lugar de poder sobre o outro, marcando a resistência e constituindo-se”. Segundo Foucault ([1976]2010), as relações de poder e saber se articulam no discurso: o poder, para o autor, não é negativo, mas produtivo. O poder pode funcionar como operacionalizador e catalizador, por exemplo da relação pedagógica, em que o poder advém da posição de suposto saber que o professor pode ocupar.

Ao reduzir o processo de aprendizagem a uma “questão de quilometragem”, entrevemos a representação de aprendizagem como um processo linear, como um caminho a ser seguido temporalmente, o que também nos é sugerido pelo verbo “desenvolver”, em “ele vai desenvolver que é uma maravilha”. Este dizer, que traz o efeito de sentido de uma predição, de que a aprendizagem tem apenas um destino traçado, o sucesso, e que não há espaço para aqueles alunos que, para Tavares (2002), resistem inconscientemente a aprender uma língua estrangeira. Segundo Bertoldo (2003, p. 115), “há uma grande quantidade de aprendizes que, mesmo com o aprimoramento de métodos, abordagens e técnicas, não conseguem estabelecer uma relação de identificação com a língua. São aprendizes que não enfrentam o estranhamento causado pela aprendizagem de língua estrangeira”. Coracini (2007c, p. 153) afirma, ancorando-se em Melman (1992), que “[h]á fortes hipóteses que tentam explicar a resistência inconsciente ao aprendizado de uma língua estrangeira pelo medo de perda da identidade ou da perda de si que a outra língua pode implicar.”

A entrevistada, referindo-se à aprendizagem de uma língua estrangeira diz “ele vai desenvolver que é uma maravilha”, o que remonta, ao mesmo tempo, à abordagem comunicativa e à representação de que se aprende naturalmente, o que provoca, ao mesmo tempo, a banalização do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e faz pensar no apagamento do confronto, reduzindo o contato com uma língua outra ao simples encontro (TAVARES, 2011). Para Bertoldo (2003) o apagamento do confronto é uma consequência das teorias de aprendizagem que consideram o “bom aprendiz” como parâmetro e desconsideram tanto o processo identificatório com a língua, como a entrada nas FDs da língua estrangeira.

Para justificar sua argumentação de que aprender uma língua depende do aluno, E11 se coloca como exemplo, “eu fiz um curso de: // quatro anos de inglês (...) Aqui no Brasil / e terminei o curso fluente”. Seu processo de aprendizagem é tido como bem sucedido; afinal, ela é professora e diz falar inglês fluentemente; portanto, para seus alunos, também é possível aprender inglês no Brasil. E11 traz a si mesma como exemplo de que é

possível aprender no Brasil, em oposição ao dizer que povoa o senso comum de que é necessário ir para ou estar em países de língua inglesa para aprender.

É relevante que, ao colocar sua experiência como aluna e se colocar como exemplo, de modo que a figura do professor ocupa uma posição central na aprendizagem, E11 não isenta seus alunos – em “o aluno aqui no Brasil se ele fizer um pouquinho por dia **MAIS as aulas semanais** ele vai desenvolver que é uma maravilha” – e tampouco se isenta: afinal, há em sua fala ênfase em “**MAIS as aulas semanais**”. Apesar da relação dissimétrica entre professor e aluno, ambos são ativos no processo de ensino-aprendizagem. E11 prossegue:

R25

E11: **Então eu me dediquei bastante / então eu me dou como exemplo pros meus alunos /** Eu falo assim gente não é preciso ir a um outro país pra aprender um idioma estrangeiro / O que é preciso é dedicação // e não precisa ser uma dedicação ferrenha uma coisa assim vou estudar três quatro horas por dia / **NÃO /** se você frequentar as suas aulas semanais e entre as aulas / **praticar** de alguma maneira / é: fazer o mínimo que é a lição de casa / e quando você for assistir um filme você assistir o áudio em inglês / se você tiver assistindo sozinho você põe a legenda em inglês / agora com DVD é uma maravilha // você gosta de uma música vai na internet pega a letra / **É tão mais fácil se eu tivesse tudo isso quando eu estudei inglês eu tinha feito o curso em dois anos / E não em quatro / porque eu era estudante eu tinha tempo de sobra**

Só há, no dizer de E11, como é possível entrever no recorte acima, espaço para aqueles que aprenderam como E11, em escolas de idiomas, e para aqueles que aprenderam fora do Brasil, não há menção àqueles que aprenderam em outras situações e ao que talvez não tenham sucesso no contato-confronto com um língua outra. A imagem que E11 faz de seus alunos é a mesma imagem de si como aluna: se eles agirem como ela, eles aprenderão, “eu me dou como exemplo pros meus alunos”. A entrevistada coloca-se como modelo para seus alunos, de modo que, ao mesmo tempo, ela se desloca para o lugar de aluno, rememorando sua situação de aprendizagem, e coloca seus alunos em seu lugar. Pressupõe-se, desse modo, uma homogeneidade entre os indivíduos e, conseqüentemente, há um apagamento de singularidades. Além disso, mais uma vez a relação entre sujeito e língua estrangeira, no caso inglesa, não é tratada pela singularidade.

A tecnologia é, segundo Ei1, uma diferença entre o momento em que ela aprendeu e a situação de seus alunos, pois hoje seus alunos contam com recursos mais tecnológicos pra aprender. Ei1 se coloca no lugar de seus alunos, invertendo a situação e diz que ela teria aprendido na metade do tempo, fazendo o interessante (e impossível) movimento de transportar-se como aluna para o momento presente e hipotetizar, em tom assertivo, o tempo que ela teria levado para aprender inglês. Além disso, a temática do tempo de aprendizagem é retomada em “eu era estudante eu tinha tempo de sobra”, de modo que a única variável apresentada por Ei1 para o ensino-aprendizagem é o tempo. Bauman ([2007]2008, p.122), ao analisar expressões como “ter tempo”, “falta de tempo” e “ganhar tempo”, afirma que “entre as interpretações comuns do fracasso, apenas a falta de dinheiro pode hoje em dia competir com a ausência de tempo”.

Associada à temática do tempo, a tecnologia ganha importância, uma vez que, para Ei1, a tecnologia reduz seu tempo de aprendizagem pela metade, o que traz os efeitos de sentido de que é possível controlar de maneira racional a própria aprendizagem e de que apenas aprendemos durante o período exato em que estamos, por exemplo, fazendo um curso em uma escola. Estas representações de aprendizagem corroboram a representação de professor que sabe tudo, uma vez que não se considera que professor também aprende em seu trabalho, ou melhor, de que estamos todos sempre aprendendo, inclusive a língua que denominamos materna.

Embora haja um dizer corrente no discurso pedagógico, de que o professor não é uma enciclopédia ambulante, ainda é muito comum a representação de professor que não tem dúvidas ou que não as expressa diante de seus alunos. Por isso, segundo Coracini (2003e, p. 334), é tão frequente que o dizer de professores seja povoado de assertivas e tenha uma tendência à objetividade, o que pode, por exemplo, ser entrevisto no seguinte excerto: “**se você frequentar** as suas aulas semanais e entre as aulas / **praTicar** de alguma maneira / é: **fazer** o mínimo que é a lição de casa / **e quando você for assistir** um filme você assistir o áudio em inglês / se você tiver assistindo sozinho **você põe** a legenda em inglês / agora com DVD é uma maravilha // você gosta de uma música **vai na internet pega a letra**”.

Neste recorte, E11 se reporta aos seus alunos, de forma generalizada, a partir do pronome pessoal “você”, e dita regras, ou melhor, condições que resultariam na aprendizagem da língua, conforme podemos entrever nas orações iniciadas com “se...” e “quando...”. Os verbos no presente do indicativo conferem ao seu dizer um tom assertivo, bastante frequente no dizer do professor, uma vez que, ao assumir-se no lugar de professor, seu dizer passa a ter valor de verdade, o que faz com que ele diga e produza “verdades” sobre o que deve ser feito para que se aprenda uma língua.

No dizer de E11, a avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos é feita a partir de sua própria vivência como aluna e o processo de ensino-aprendizagem está condicionado, portanto, ao tempo de contato com a língua, de modo que a experiência fora do país seria capaz de condensar esse processo. O recorte “ele [o aprendiz] tá sendo forçado a utilizar a língua” nos faz pensar que aprender uma língua estrangeira e o contato com ela não seja algo espontâneo e tampouco natural, pois, irrompe na materialidade linguística, pelo verbo “forçar”, na voz passiva, que o contato com outra língua pode ser um confronto e não apenas um encontro marcado pelo fascínio (TAVARES, 2011). Neste dizer, é possível entrever a representação de língua como externa ao sujeito e como um objeto passível de utilização. A representação de aluno que perpassa seu dizer é de sujeito logocêntrico, aquele que controla suas ações, que corre atrás e atinge seus objetivos. Desse modo, não há possibilidade de que seu aluno não aprenda inglês, caso se dedique (assista filmes com áudio e legenda em inglês e pegue letras de músicas na internet) e vá às aulas. Concordamos com Tavares (2002, p. 27), para quem “a aprendizagem dessa língua [no caso a inglesa] nem sempre ocorrerá, tendo em vista que ela não está direta e unicamente relacionada a fatores impostos externamente, tais como políticas linguísticas, aplicação de metodologias, mitos e crenças sociais”

Estes fatores, segundo Bertoldo (2003), estão relacionados à identificação com a língua e, conseqüentemente, ao modo como se lida com o estranhamento que o encontro-confronto que a aprendizagem de uma língua estrangeira provoca. Sobre o estranhamento, decorrente do contato com uma língua, Derrida ([1996]2001, p. 14) problematiza que uma língua seja dita estrangeira e materna, desconstruindo a possibilidade de que uma língua

possa pertencer a alguém, “Ora jamais esta língua, a única que assim estou votado a falar, enquanto falar me for possível, e em vida e na morte, jamais esta língua única, estás a ver, virá a ser minha. Nunca na verdade o foi”. Ao considerarmos, a partir de Derrida ([1996]2001), que uma língua não é una, visto que não é possível estabelecer uma fronteira entre as línguas e que não é possível considerar uma língua como uma unidade ou identidade, mas, sim, pensar na especificidade e na singularidade da(s) língua(s), a partir do conjunto de suas diferenças (diferença de si mesmo e consigo mesma). Considerando, também, a partir de Derrida ([1996]2001), que a língua não pertence a ninguém, podemos concluir que a relação entre sujeito e língua é particular e ocorre a partir de identificações.

Tavares (2010, p. 158) afirma que “[a] singularidade da língua se refere à sua idiomaticidade (DERRIDA, [1996]2001). O termo “idioma” articula a língua ao monolinguísmo, a algo da língua que pode ser considerado como o que existe de mais próprio ao sujeito”. No entanto, ao mesmo tempo, a língua não pertence ao sujeito, ela é sempre do outro e destinada ao outro: “Não falamos nunca senão uma língua – e ela é dissimetricamente, a ele regressando, sempre, sempre, do *outro*, do outro, guardada pelo outro. Vinda do outro, permanecendo do outro, ao outro reconduzida.” (DERRIDA, [1996]2001, p. 57).

A relação entre sujeito e língua é sempre perpassada pelo outro, assim como a identidade que se constitui pela alteridade e pela linguagem. No recorte a seguir, podemos entrever que é constante no *corpus* o movimento de alteridade, de comparação, em que os entrevistados se colocam no lugar de seus alunos, mas, prevalece, a comparação em que os entrevistados se colocam, para o aluno, como um ideal a ser seguido. Ao responder sobre o que traz de sua experiência como aluna, Ef3 também se coloca como exemplo:

R26

P: Tem mais alguma coisa que você lembre?

Ef3: Do quê?

P: De quando você aprendeu / que influencie quando você tá dando aula? Não sei //

Ef3: Coisas que eu aprendi que me influenciam quando eu tô dando aula [fala baixinho repetindo] // de francês?

P: Ou todas essas experiências / de francês italiano / alemão / espanhol

Ef3: Ah EU

P: Ou das das viagens

Ef3: Conto muitos casos assim

P: Aham

Ef3: Então as minhas experiências / ah // é: // tento: **muitos dos meus alunos vão vão fazer intercâmbio / vão passar pela experiência que eu passei / então: / eu já / tento é / tento trazer situações que eles vão passar com certeza / tento trazer muito a minha experiência // pra / a minha experiência de intercâmbio e tal / pra sala**

O imaginário sobre o aluno parece remontar à imagem de si enquanto aprendiz de língua francesa. No enunciado “muitos dos meus alunos vão vão fazer intercâmbio / vão passar pela experiência que eu passei”, podemos vislumbrar a sobreposição das representações de si como aluno e de seus alunos. Além de representação do que seja aprender uma LE, o dizer de Ef3 sobre a prática pedagógica também se configura a partir de suas experiências enquanto aprendiz, mas não necessariamente apenas a partir das experiências em sala de aula. Vale ressaltar que a prática pedagógica não se compõe apenas de memórias em ambientes escolares, mas das memórias de aprendizagem em diversos contextos. O singular em “pela experiência” produz um efeito de sentido próximo ao construído quando a aprendizagem seja vista como “o processo”, a ilusão da exata repetibilidade e a ilusão de que os sujeitos sejam todos similares e reajam de forma parecida às situações de confronto com algo novo, seja com a língua ou com a experiência de estar em outro país, em outra cultura.

Ef3, após afirmar a similaridade entre o seu passado e o futuro dos seus alunos, afirma “eu já / **tento é / tento** trazer situações que eles vão passar **com certeza / tento** trazer muito a minha experiência // pra / a minha experiência de intercâmbio e tal / pra sala”, podemos entrever a representação de professor enquanto aquele que antecipa, a partir de sua vivência, o que julga necessário que seus alunos aprendam, o que remete à representação de professor como pai.

Segundo Eckert-Hoff (2002, p. 86), essas diferentes posições-sujeito (pai, mãe, psicólogo, mediador, orientador) ocupadas pelos entrevistados, “mostram o atravessamento de diferentes FDs e apontam para uma heterogeneidade de domínios de saber de uma FD dominante”. Além disso, também acreditamos que essa representação de professor como pai pode ter origem na identificação com o papel substitutivo dos pais no processo de educar.

Freud ([1914]1996) compara as relações estabelecidas com os pais e com os professores, afirmando que os professores se tornam pais substitutivos, pois, nos seis primeiros anos de vida, a criança já firma a qualidade e a natureza das suas relações, de modo que ele não pode mais livrar-se delas, apenas desenvolvê-las e transformá-las. A criança está em contato com professores, justamente quando aprende a criticar os pais e começa a se sentir insatisfeita com eles:

Transferimos para eles [os professores] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (FREUD, [1914]1996, p. 287)

Embora Ef3 acredite que seus alunos passarão “com certeza” pelas mesmas situações que ela vivenciou no intercâmbio. A reprodução destas situações em sala de aula é, segundo Ef3, uma tentativa, o que pode ser entrevisto pela repetição do verbo “tentar” conjugado em primeira pessoa do singular. As três repetições do verbo “tentar” em primeira pessoa do singular provocam o efeito de sentido da impossibilidade do professor de antecipar e de reproduzir a sua vivência. Ao mesmo tempo, a repetição de “tento”, parece trazer o desejo da entrevistada de que seus alunos estejam preparados e, simultaneamente, o desejo de que eles não cometam os mesmos erros que ela cometeu, para que, talvez, eles não passem por situações difíceis.

No recorte 27, em que, ao tratar da temática do erro, em sua prática docente e ao falar sobre seus alunos, podemos entrever no dizer da entrevistada traços de suas recordações enquanto aluna:

Ef3: Então eu conto assim essas coisas / porque:: / uma que é uma forma deles verem que: **eles podem eRRAR / que o professor deles errou / que eles vão eRRAR / que isso é normal / é: / e que é uma forma deles / sempre vão dar risada dá uma descontraída na aula** / eu sempre tem alguma // coisinhas assim pra falar / é: / sempre: acabo remetendo alguma coisa

P: Algumas gafes assim?

Ef3: É Não só MInhas / ou falo dos outros também / ou **inVENto** coisas / não fico falando coisas que eu passei / eu **invento** situações / eu esqueço de pensar agora / mas eu sempre: **a minha aula ela é muito dinâmica** assim / porque: / é: // não sei / **eu tenho necessidade de que o aluno te / teja interagindo comigo o tempo todo / senão eu: / fico desesperada / fico nervosa assim / então essa é uma forma que eu encontro de: que o aluno teja olhando pra mim / interagindo / prestando atenção: / acho que esses exemplozinhos / assim acabam sendo mais fáceis pra depois eles memorizarem**

Em “eles [os alunos] podem eRRAR” vislumbramos no “podem” os efeitos de sentido de que é possível que se erre e, ademais, de que o professor permite que os alunos errem. O erro é, portanto, abordado, por Ef3, como algo “normal”, como algo permitido e autorizado pelo professor, dizer formado pelos cursos de formação. Apesar do erro ser tratado pela normalidade e por estar ancorado na própria vivência da entrevistada. Em “que o professor deles errou”, o erro não é do professor, mas do aluno: o aluno está fadado ao erro, “eles vão errar”; de modo que, há uma normalização do erro: o erro é uma norma, um padrão, não restando outra possibilidade ao aluno. A oposição na conjugação do verbo “errar” entre uso do futuro perifrástico “vão errar”, em que a função de sujeito é ocupada pelos alunos, e do pretérito perfeito, “errou”, em que o professor ocupa a função sintática de sujeito, traz esse movimento de aproximação e de construção da representação do aluno, a partir da experiência de Ef3. Além disso, o erro, embora dito como “normal” e permitido, marca-se como característica do aluno, em comparação à aluna que Ef3 foi. No recorte 28, podemos vislumbrar que o professor é aquele que “errou”, no passado, quando foi aprendiz, e o seu aluno é aquele que “erra” no presente.

No recorte acima, Ef3 coloca quatro justificativas para sua prática pedagógica de trazer situações cômicas de sua vivência como aprendiz para a sala de aula: (1) a normalização e a permissão do erro; (2) o efeito de humor que estas memórias provocam no aluno: “é uma forma deles / sempre vão dar risada dá uma descontraída na aula”; (3) a

manutenção da atenção do aluno centrada no professor, em “eu tenho necessidade de que o aluno te / seja interagindo comigo o tempo todo / senão eu: / fico desesperada / fico nervosa assim / então essa é uma forma que eu encontro de: que o aluno seja olhando pra mim / interagindo / prestando atenção:”; e, por fim, (4) o efeito facilitador da aprendizagem, “acho que esses exemplozinhos / assim acabam sendo mais fáceis pra depois eles memorizarem”, em que a aprendizagem se dá pela memorização, sendo a memorização colocada como uma prática. O excesso de justificativas pode ser considerado como um indicativo de que a FD da sala de aula não permite que as situações pessoais da vivência do professor sejam por ele utilizadas com fins pedagógicos. Dizer-se, inscrever-se na aula talvez seja considerado não ensinar, o que pode ser corroborado pela presença dos itens lexicais “coisa” e “coisinha”, referindo-se à vivência de Ef3 nos seguintes excertos, em que a entrevistada faz esse movimento de comparação entre sua vivência como aprendiz e a situação de seus alunos e afirma “eu sempre tem alguma // **coisinhas** assim pra falar / é: / sempre: acabo remetendo alguma **coisa**”, em que sua vivência é tratada pela generalização. Além disso, há nesse recorte a autovalorização de sua vivência.

Na tentativa de que Ef3 falasse mais sobre essas “coisas” fizemos uma pergunta, em que nos referíamos à questão do erro (“Alguma gafe assim?”). Ao responder nossa pergunta, Ef3, talvez prevendo que seria julgada negativamente por falar de si nas aulas, diz “É / Não só MInhas / ou falo dos outros também / ou **inVENTo** coisas / **não fico falando coisas que eu passei** / eu **invento** situações / eu esqueço de pensar agora / mas eu sempre: a minha aula ela é muito dinâmica”. A repetição do verbo “inventar” que tem como complementos “coisas” e “situações”, bem como a negação em “não fico falando coisas que eu passei” corroboram a ideia de que, na FD da sala de aula, não seja considerada uma estratégia pedagógica o fato de que o professor fale de si e se inscreva em sala de aula. Por fim, Ef3, ao dizer que sua aula é dinâmica, constrói, para a pesquisadora, uma autoimagem de sucesso, de professor eficiente, cuja aula é caracterizada pela dinamicidade. Ghiraldelo (2010, p. 232) discorrendo sobre a temática da escrita de si, a partir de Foucault, afirma que:

[a]tualmente, há um discurso corrente entre pesquisadores da área de ensino/aprendizagem de línguas, segundo o qual os professores “costumam falar muito de si, de suas vidas privadas” em diferentes contextos, prática que é explicada pelos pesquisadores como sendo resultantes do fato de que, atualmente, enquanto profissionais, os professores “não tem voz na sociedade”, em outras palavras, parcamente são ouvidos

Perpassam as justificativas acima citadas as representações de professor como centro das atenções, ou o desejo do professor de ser o centro das atenções, o que é dito por Ef3 como necessidade de interação e é por ela definido como necessidade de ser vista e de ter a atenção dos alunos em “então essa é uma forma que eu encontra de: que o aluno seja **olhando** pra mim / interagindo / **prestando atenção:**”. O aluno é aquele que olha para o professor, que presta atenção e que memoriza os conteúdos. Ao mesmo tempo, o professor é aquele que “motiva” riso. As representações de aluno e de professor são marcadas pela passividade e pela atividade, respectivamente.

Também perpassa o dizer dos entrevistados, sobre a prática pedagógica, o imperativo de felicidade, característico da pós-modernidade. Entendemos esse imperativo como efeito do atravessamento do discurso neoliberal, em que predomina a representação de aluno como “cliente”; nesse sentido, faz-se necessário satisfazer o aluno e essa satisfação é assimilada à diversão, ao lúdico. Além disso, segundo Dufour ([2003]2005), o neoliberalismo, assim como outras ideologias (comunismo, nazismo), visa construir um novo homem e parte desse projeto é a mudança no estatuto do objeto, que é transformado em mercadoria, de modo que podemos entender porque a representação de língua-ferramenta é tão recorrente no dizer dos professores entrevistados. Arelada ao novo estatuto do objeto, temos, em consequência, a alteração do homem, no sentido de se adaptar à mercadoria, que, por outro lado, enquanto objeto, “deve parecer doce, desejado, querido, como se tratasse de entretenimentos (exemplo: a televisão, a propaganda...)” (DUFOR, [2003]2005, p. 15).

A representação de aluno, no dizer dos entrevistados, constrói-se a partir de si, seja por espelhamento, ou por equiparação (por esse movimento de ver, no aluno, o aluno

que o entrevistado foi um dia), seja pelas inferências que, por exemplo, Ee2 faz sobre o pensar dos seus alunos:

R28

Ee2: o que eu tô **tentando** fazer agora é sempre trabalhar com coisas pequenas com eles né? / de pouquinho em pouquinho / mas se você pega uma aula minha / uma aula dupla / é tanto pouquinho / que na hora que você junta tudo / **é tanta coisa / que eles viram né? / mas eles nem se deram conta de que viram tanta coisa** / porque eu vou / apresento uma coisa aqui / aí eles fazem um exercício uma atividade / aí em geral / eu tenho uma lousa de sete metros eu acho / sete oito metros / eu escrevo duas lousas numa aula de / duas aulas de / de uma hora e quarenta / e **eles nem se dão conta de que eles escreveram tanto** / na aula de espanhol

Perpassa o dizer de Ee2 representações de aluno, que podem ser vislumbradas nas suposições “**eles** nem se deram conta de que viram tanta coisa”, “**eles** nem se dão conta de que eles escreveram tanto”, que tem em comum a negação enfática pelo advérbio “nem”. A negação nos traz outras vozes, a voz de que os alunos se dão conta do que estão aprendendo ou escrevendo, ou que assim deveria ser. Estas suposições são marcadas pela impossibilidade, uma vez que não há como saber que os alunos não se deram conta de algo, quer seja do que eles estudaram ou do que escreveram. De modo que estas suposições parecem apontar para o desejo do professor de que seus alunos aprendam “sem se darem conta”, sem sofrer, sem reclamar, sem confronto com a língua estrangeira. O que coincide com uma tentativa de reproduzir a aquisição da língua dita materna, defendida pela abordagem comunicativa, em que se aprende “usando” a língua em contextos práticos e, por que não, lúdicos.

Além disso, estas suposições, formuladas por Ee2, trazem o efeito de sentido de que o professor entrevistado está fazendo a si mesmo um elogio, o que pode ser vislumbrado na repetição de “tanto” que é associada ao aluno, como consequência da prática do professor, em “viram tanta coisa” e “escreveram tanto”. Aprender resume-se a ver e a escrever. Podemos entrever pelo uso do pronome pessoal de terceira pessoa (“eles”) que traz a generalização, uma representação homogeneizada de aluno, que reage da mesma forma às aulas de Ee2. Esta representação é bastante recorrente no *corpus*, conforme pode ser vislumbrado nos demais recortes analisados neste subcapítulo. A repetição dessas

suposições é colocada, por Ee2, como prova de que trabalhar “com pequenas coisas” seria eficaz.

Chamou-nos a atenção que “coisas” e “pouquinho”, substantivos tão genéricos, apareçam no dizer de Ee2 compondo a prática pedagógica juntamente com “exercícios” e “atividades”. O professor é aquele que apresenta, que mostra aos alunos, e o conhecimento, aquilo que é mostrado, sofre uma objetificação. O aluno também é objetificado, como um recipiente em que, pouco a pouco, o professor vai “colocando”, “inserindo” o conteúdo.

Em “eu tenho uma lousa de sete metros eu acho / sete oito metros / eu escrevo duas lousas numa aula de / duas aulas de / de uma hora e quarenta”, podemos entrever a materialização, ou objetificação do saber, que pode ser literalmente mensurado, contabilizado, quantificado. Aparece, novamente, no *corpus* a quantidade (da matéria na lousa), como uma característica positiva; desse modo, ensinar-aprender é acumular conhecimento, é percorrer um caminho linear e a aprendizagem parece ser observada apenas a partir da escrita, dessa materialização do saber, ainda que seja como atividade de cópia. A mesma temática da supremacia da escrita também pode ser entrevista a partir do verbo “anotar”, no recorte 4, em que Ef2, ao justificar por que ensina gramática, afirma: “Mas pelo menos ele **anota** / tem prova / algum recurso que valia esse tipo de aprendizado”.

Apenas gostaríamos de chamar a atenção que, assim como no recorte 26, de Ef3, vemos, mais uma vez, que a prática do professor é marcada pela tentativa, conforme “o que eu tô **tentando** fazer agora é sempre trabalhar com coisas pequenas com eles né?”, que traz a impossibilidade do professor de controlar os efeitos de sua prática pedagógica e a insegurança do professor sobre os efeitos de sua prática, e, ao mesmo tempo, a crença que o professor tem de que é inteiro, uno, e que pode controlar o seu fazer (ECKERT-HOFF, 2008, p. 125). Além disso, o dizer do professor sobre a prática pedagógica é marcado pela mobilidade, ou seja, pela não fixidez, pois sua prática se dá a partir de tentativas, de experimentações, em busca de acertar, de atingir uma totalização.

A representação de aluno que perpassa o dizer dos professores é marcada pelo espelhamento e pela diferença; no entanto, a referência é sempre o professor e a sua vivência. Predominam no *corpus* os dizeres que trazem essas semelhanças, seja nas representações de aluno ou nas suposições que o professor faz sobre o aluno. No entanto, também estão presentes excertos em que a diferença entre o professor e o aluno são abordadas. De qualquer forma, a questão do “eu” como referência para se pensar o “outro”, e do “outro” para se pensar o “eu”, se faz sempre presente: a constituição identitária se dá sempre e inevitavelmente pela alteridade:

R29

Ee1: **pra mim** a língua não é só gramática // a língua é tudo é o ser / como um todo // todo / e é o que eu tento passar / nas minhas aulas / **agora tem aluno que ama gramática** / que você tem que encher ele de exercício / eu tenho um aluno / diferente do outro que veio por que estava fugindo da gramática / não que ele tava fugindo da gramática / porque só tinha gramática / eu tenho um **aluno que quer** que encha ele de gramática / eu tive que tirar cópia de material / de exercício e exercícios e exercícios / porque **ele quer** ficar fazendo gramática em casa / **ele quer** ficar fazendo gramática gramática gramática / ele tem necessiDAde de gramática / **é o que eu digo / cada um é um / e eu tenho que respeitar isso**

O dizer sobre o seu fazer parece desenhar-se na tensão entre as imagens de professor e de aluno; essa tensão é entrevista tanto em: (1) “cada um é cada um”, em que as diferenças entre professor e aluno e entre diversos alunos são postas; como (2) no uso de “agora”, que, neste contexto, pode marcar a relação adversativa entre o que é a língua e a gramática para o professor, evidenciada em “pra mim...”, e (3) na repetição do verbo “querer”, usado três vezes por Ee1 referindo-se ao aluno. Vislumbramos as representações de aluno e professor em dissonância e, nessa tensão, o professor, as vezes, parece ser dito como aquele que tem que satisfazer o querer do aluno, o que nos faz pensar na relação professor-aluno como relação comercial e na escola, como instituição que segue padrões produtivistas e empresariais (GENTILI, 1996).

A questão do respeito à diferença que há entre ambos é posta como uma obrigação do professor, o que pode ser entrevistado no uso da modalidade deôntica, “eu tenho que...”, que traz o efeito de sentido das vozes do outro e da sua formação, que o torna comprometido com o que lhe foi aconselhado, exigido, recomendado. Ao mesmo tempo,

essa obrigação aponta para: (1) a diferença entre o professor e aluno; (2) e o desejo de que a diferença não seja respeitada, o que pode acontecer pela imposição do professor, que, mantendo-se no discurso autoritário, utiliza a abordagem que lhe parece válida para ensinar, mesmo que isso não implique na satisfação do aluno, mas na sua aprendizagem. É frequente no *corpus* que as representações de aluno provenham da representação de si enquanto aluno, conforme analisado anteriormente. Vale ressaltar que esse “espelhamento” é marcado pela impossibilidade, pois, embora apareça no dizer dos professores sobre seus alunos, essa equivalência, entre o aluno que eles (os entrevistados) têm e os alunos que eles foram, é impossível. Vejamos o recorte abaixo, em que E11 discorre sobre a (im)possibilidade de colocar-se no lugar do aluno:

R30

P: E pensando nessa relação assim de frustração / de identificação que você teve com as línguas ou até mesmo com o alemão que assim pelo contato / o que que você traz disso assim pra relação com o aluno pra sala de aula?

E11: **Com isso assim eu consigo me colocar no lugar do aluno do aluno que não TEM facilidade pro idioma / é é o que eu falo pra eles gente não é é todo mundo que tem facilidade pra idiomas / é uma coisa do cérebro / não é uma questão de ser inteligente ou ser burro / por exemplo eu sou um zero à esquerda em matemática / (...)** // no caso do idioma tem pessoas que não tem é é facilidade pra idioma / não é a a inteligência dele não ta / não facilita essa aquisição / ou esse trabalho com palavras / a pessoa é muito boa com números mas não é boa com palavras

P: aham

E11: **Então / eu consigo me colocar no lugar do aluno / por exemplo nessa questão / eu me coloco no lugar assim de quem tem que aprender matemática porque eu não sei nada de matemática / não consigo trabalhar com números muito bem**

Ao responder sobre o que traz das suas diversas experiências com as línguas estrangeiras, experiências de identificação e de frustração, para a sala de aula, para a sua prática docente, E11 diz que, a partir de suas experiências, ela consegue se colocar no lugar do aluno, em “Com isso assim eu consigo me colocar no lugar do aluno **do aluno que não TEM facilidade pro idioma**”. Mas, em seguida, E11 distingue seus alunos entre as pessoas que têm e não têm facilidade para idiomas: “é é o que eu falo pra eles gente não é é todo mundo que tem facilidade pra idiomas / é uma coisa do cérebro / não é uma questão de ser inteligente ou ser burro / por exemplo eu sou um zero à esquerda em matemática”. De

modo que, nesta dicotomização, ela se coloca entre aqueles que têm facilidade, apagando suas experiências negativas anteriormente narradas. O ensino de língua inglesa é colocado em comparação ao ensino de matemática, e há uma polarização entre palavras e números. No entanto, a única diferença entre o ensino, quer seja de inglês ou de matemática, é a facilidade ou dificuldade do aluno. A língua é reduzida a um conjunto de palavras e aprender línguas é reduzido ao “trabalho com palavras”. Parece contraditório que a dificuldade para aprender seja considerada “uma coisa do cérebro”, quando a mesma entrevistada relaciona tal dificuldade à (falta) de inteligência. Interpretamos essa contradição como um indício da dificuldade para entender que o grupo de alunos é heterogêneo, que nem todos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo, no mesmo ritmo.

Ei1 repete várias vezes que se coloca no lugar do aluno: no início do recorte acima, ela afirma que se coloca no lugar do aluno que tem dificuldade, pelas experiências que teve, mas, em seguida, diz que se coloca no lugar do aluno, pensando em sua relação de dificuldade com a matemática: “Então / eu consigo me colocar no lugar do aluno / por exemplo nessa questão / eu me coloco no lugar assim de quem tem que aprender matemática porque eu não sei”. A partir desta contradição, que perpassa o dizer de Ei1 e que lhe é constitutiva, perguntamo-nos o que seria para o professor colocar-se no lugar do aluno? Na tentativa de responder, vislumbramos as necessidades que os entrevistados têm de se mostrarem como professores competentes e autoconfiantes em seu trabalho (GHIRALDELO, 2010).

Ser brasileiro e ter aprendido a língua em situação similar à de seus alunos, é posto em seus dizeres como algo vantajoso, pois lhes possibilitaria entender “melhor” o que os alunos estão passando. Encontramos, portanto, ecos do dizer que povoa o senso comum, em resposta ao mito do professor nativo, de que a vantagem de ser e ter um professor brasileiro é justamente a identificação que há entre ambos, que passa(ra)m pela situação de aprendizes de LE. Não é nosso objetivo (com)provar e tampouco atestar a (não) veracidade desse dizer; no entanto, pudemos vislumbrar que ele se constitui e se repete nos dizeres dos professores como um regime de verdade.

É importante entender que a constituição identitária do professor brasileiro de LE se constitui de (e no embate com) algumas “verdades” que povoam o imaginário do professor sobre ser professor, como, por exemplo, o mito do professor nativo. De modo que nossa análise corrobora com o que Tavares (2010, p. 167) conclui sobre a força exercida do ideal do nativo, nas representações de professor, e o ideal de domínio, nas representações de língua (que serão o tema do próximo capítulo). De forma semelhante, a partir de Coracini (2007c), podemos inferir que o mito do professor nativo provém de uma mistura de dois outros mitos: o mito do nativo e do mito do estrangeiro. O mito do nativo está ancorado na ilusão de que se domina uma língua, portanto, “queremos ser o outro e falar a língua do outro “corretamente”, como ele faz” (CORACINI, 2007c, p. 156). Essa ilusão articulada ao mito do estrangeiro – a partir do qual em nossa cultura tudo aquilo que vem da Europa e da América do Norte é considerado melhor – resulta no mito do professor nativo, que justifica a necessidade de nossos entrevistados de se autovalorizarem, de justificarem suas práticas, ancorando-se num sentimento de inferioridade.

A (im)possibilidade e o desejo de colocar-se no lugar do(s) aluno(s) traz uma defesa frente ao mito do professor nativo, mas, sobretudo, possibilita que pensemos sobre a constituição identitária do professor em um jogo de espelhos, sempre na relação com o outro, quer seja esse outro, os seus alunos, ou o aluno que o entrevistado foi. Há, portanto, um “espelhamento” entre as representações que os entrevistados têm de si enquanto alunos e de seus atuais alunos, que engendra a sua prática pedagógica, conforme Ghiraldelo (2010, p. 249), “nossas práticas como professores são mobilizadas pelas questões que a nós são caras”. Neste jogo de espelhos, para o professor, dar aula parece ser como ver e a si próprio ao olhar para os seus alunos, e, portanto, ensinar para si próprio. A partir de identificações imaginárias que o constituem, o professor ensina como se estivesse ensinando para si mesmo e isso pode acarretar que o professor desconsidere a singularidade do aluno e a singularidade da relação entre sujeito e língua. Além disso, conforme apontam Riolfi e Alaminos (2007), a predominância das identificações imaginárias pode implicar que o professor se preocupe em ser igual a ou diferente de seus antigos professores e não se avalie pelos resultados de seus alunos; ele não constrói um lugar para si, mas está preso a um

modelo, a uma imagem idealizada de professor. No entanto, vale ressaltar que a identificação imaginária também é necessária e produtiva para a constituição da subjetividade.

#### 4.2 – O professor como mediador entre os alunos: o desejo e a falta de controle

Lancemos nosso olhar ao recorte 31, pensando nas representações de professor que permeiam o dizer de E11:

R31

E11: e: então **eu tento** encontrar maNEIras pra **facilitar** esse aprendizado pra essa pessoa / e ao mesmo tempo **eu tento** baixar a bola daquele cara que aprende inglês por osmose / porque tem aluno que tem uma facilidade pra idiomas que é uma coisa / você fala meia palavra o cara já volta com duas / por quê? Porque ele tem facilidade pra idiomas pra aprendizado de idiomas / então: as vezes aquele cara se acha O né? / mas não é por aí né? ótimo parabéns / você aprende rápido / mas num grupo você tem que ter paciência um pouco com o seu colega / que não tem essa *facilidade* / porque esse mecanismo / **é impossível você ter um grupo homogêneo / nunca vai ter / então você tem que lidar com com essa situação de um aluno que tem muita dificuldade e outro que tem muita facilidade no mesmo grupo por exemplo / Sem que nenhum dos dois perca a paciência ou desanime né? / então tem que ter um certo jogo de cintura /**

Mais uma vez, podemos vislumbrar que o dizer do professor sobre a prática é marcado pela tentativa, o que pode ser vislumbrado pela repetição do verbo “tentar”, em primeira pessoa. O professor é aquele que tenta, é aquele que facilita a aprendizagem para o aluno. Dessa forma, perpassa o dizer de E11 a representação de professor como facilitador, que é proveniente da abordagem comunicativa e dos cursos de foma(ta)ção. Podemos entrever também a representação do professor como um mediador entre os alunos, em vista da problemática da diferença entre os alunos. Os alunos são categorizados por E11 como aqueles que têm facilidade e os que têm dificuldade, de modo que é do professor a responsabilidade de classificar e homogeneizar os alunos. Segundo Cavallari (2005, p.196), “[n]o funcionamento do discurso pedagógico, que é avaliador por excelência, a diferença é banida e os alunos são agrupados e classificados em polos opostos (bom x mau), de modo a se tornarem os mais “iguais” possíveis”.

O desejo de homogeneidade permeia o dizer da entrevistada, em “é impossível ter um grupo homogêneo / nunca vai ter”. Essa impossibilidade acarreta certas obrigações ao professor, o que corrobora a representação de professor como um promotor na homogeneização dos alunos, que consiste no apagamento ou no silenciamento da singularidade dos alunos. Segundo Silva (2011, p. 133),

[o] campo pedagógico exclui o sujeito, aluno e professor, no momento em que o identifica à sua consciência e o considera somente como um sujeito epistêmico. Esta exclusão nos permite inferir uma outra representação de processo de ensino-aprendizagem, a qual diz respeito à sua condição homogeneizante, que segrega a diferença e cala as particularidades do sujeito desejante

As obrigações do professor podem ser entrevistas pela presença da modalidade deôntica “tem que...”, em “então **você tem que** lidar com com essa situação de um aluno que tem muita *dificuldade* e outro que tem muita facilidade no mesmo grupo por exemplo / Sem que nenhum dos dois perca a paciência ou desanime né? / Então **tem que** ter um certo jogo de cintura”. O professor se coloca, frente à pesquisadora, também professora de língua “estrangeira”, como uma autoridade, declarando como deve ser um professor, trazendo em seu dizer um imaginário do professor como mediador entre as diferenças, um dizer que talvez E11 tenha ouvido durante o magistério. E11, ao falar das obrigações do professor, faz uso da terceira pessoa do singular, em “você tem que”, incluindo-se no grupo de professores: E11 não fala apenas por si ou de si, mas pelo grupo de professores, o que provoca os efeitos de sentido de busca por adesão, pela legitimação de seu dizer e/ou a reafirmação de dizeres que lhe foram ditos ao longo do tempo e foram compondo as representações de professor.

A principal representação de professor que perpassa o recorte em questão é daquele que tem que ter “jogo de cintura”, que deve ser flexível e justo. De modo que a mediação entre os alunos é feita pelo professor e não deve prejudicar nenhum dos lados. Afinal em um polo, segundo E11, está o aluno com facilidade e, em outro, o aluno com dificuldade, o que pode ser vislumbrado em “[s]em que nenhum dos dois perca a paciência ou desanime né?”. E11 repete em seu dizer a representação do professor que contempla a todos os alunos igualmente, representação essa que provavelmente lhe foi dita e repetida ao

longo de sua formação acadêmica e também pelos coordenadores de escolas de idiomas, cuja principal preocupação é que os alunos continuem na escola, garantindo a rentabilidade financeira da escola.

No entanto, além desta representação do professor tratando todos os alunos da mesma forma, no início do recorte, E11 confessa, agora em primeira pessoa, dar tratamento diferenciado aos alunos, privilegiando aquele que tem dificuldade. Durante a entrevista E11 simula sua interação com o aluno que tem facilidade e se reporta a ele, em “ótimo parabéns / você aprende rápido / mas num grupo você tem que ter paciência um pouco com o seu colega / que não tem essa facilidade”. Não é apenas o professor, para E11, que tem obrigações, que deve seguir normas, o aluno também “tem que ter paciência”, conforme podemos entrever pela presença da modalidade deôntica, em “Você tem que...”. Podemos, além disso, vislumbrar, no dizer de E11, um certo ressentimento, ou melhor, uma certa desvalorização com o aluno que tem facilidade, talvez porque para esse aluno o professor não seja tão necessário, em “ótimo parabéns / você aprende rápido”. Vejamos, por exemplo o recorte abaixo, em que Ef2 discorre sobre essa representação de professor como figura necessária para a aprendizagem:

R32

Ef2: é aí // eu sou / venho de uma formação / apesar de escola / no começo na metade do século passado o **professor era tudo** / [inc.] aquela coisa bem normativa / e ainda que eu saiba que não está **tudo** na minha mão / e não tá / mas é difícil não ligar isso ao sentimento / eles depositam **tudo** em você / parece / se eles vão mal a culpa é minha / porque tem avaliação de curso / e nas escolas particulares que eu dou aula fora / nessas tipo X<sup>29</sup> / de de público pago / e aí POxa / sou eu? / às vezes não é / são ELES // eles não estudam / eles faltam / é isso que eu acho que quando a gente chega num ponto de entender o que tá acontecendo ali / eu admiro muito quem faz isso doutores e tal que chegam num nível de compreensão de **tudo** que se passa ali em sala de aula [inc.] não porque é isso isso isso que pra mim é: / não tem resposta às vezes

Para a análise desse recorte, faz-se necessário explicar que entendemos a situação de gravação das entrevistas, que foram utilizadas na constituição do *corpus* desta pesquisa, como um espaço de lamentações em que os entrevistados aproveitam para expor as suas dificuldades e angústias, como um lugar privilegiado para a inscrição e para a confissão (FOUCAULT, [1988]2010). Isso nos leva a pensar que os professores, que

---

<sup>29</sup> Substituímos o nome da franquía por X.

muitas vezes são vistos (e, inclusive, se veem) como detentores do saber, não têm muitas situações em que possam confessar suas dificuldades. A representação de professor como o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem predomina no recorte. Em “o professor era tudo”, a presença do verbo “ser” no pretérito imperfeito traz o efeito de sentido de mudança, que, agora, o professor não é mais tudo, o que pressupõe que, antes, o professor era “tudo”, indicando uma perda de valor, socialmente dado, ao professor. Entretanto, o dizer de Ef2 é confuso: ela vai construindo sua argumentação e vai mudando o rumo de seu dizer em “eu sou / eu venho”, em que o predicativo do sujeito, que viria depois de “eu sou”, não é dito e se perde nas tramas do dizer, o que remete a “eu venho”, que nos leva a concluir que, talvez, para Ef2, o que ela é está relacionado a de onde ela vem, à sua história. Podemos dizer que, ao falar sobre a sua formação, a seguir, Ef2, de certo modo, está se definindo, está complementando esse “eu sou”. Portanto, a sua formação a constitui como professora, mesmo que a entrevistada tente negar a sua história.

A oração concessiva, “e ainda que eu saiba que não está tudo na minha mão / e não tá / mas é difícil não ligar isso ao sentimento”, corrobora que a representação de si como professora provém da sua formação, em que o professor era tudo, em que ele é o responsável pelo aprendizado do aluno. Embora ela diga “saber”, em “e ainda que eu saiba”, ter consciência, de que não está tudo na sua mão, podemos vislumbrar pela negação o dizer corrente de que está tudo nas mãos do professor, de que ele é o responsável pelo êxito dos alunos, considerando tanto o aluno, como o professor, sujeitos centrados que controlam o outro, o ensino-aprendizagem. No entanto, irrompe, no dizer de Ef2, a impossibilidade do controle, em “mas é difícil não ligar isso ao sentimento”, e o desejo de controle, uma vez que a dificuldade é associada ao desejo da entrevistada de controlar, pela via da racionalidade, seus sentimentos. “(Não) ter tudo em suas mãos” caracteriza, para Ef2, o que consiste ser professor, o que compõe a sua identidade profissional, de modo que esse antagonismo ressalta o quão heterogênea é a identidade do professor. Esse “tudo”, em “não está **tudo** nas minhas mãos”, associado ao professor, parece substituir o processo de ensino-aprendizagem, englobando os alunos, que seriam, ou (não) deveriam ser, controlados por Ef2, o que aponta para a ilusão de inteireza e o desejo da completude

ancorado na pedagogia moderna. Bertoldo (2003) afirma que a pedagogia moderna ancora-se na concepção de sujeito logocêntrico:

[a] esse respeito, julgamos pertinente trazer a reflexão de Usher e Edwards (1994, pp.2-3), segundo a qual a teoria e a prática educacional estão fundadas no discurso da modernidade, e sua própria compreensão tem sido forjada pelas concepções básicas e implícitas desse discurso. Nesse sentido, o processo educacional e o papel do educador estão baseados no sujeito que se autodirige, se automotiva, no sujeito racional, sujeito capaz de exercer um agenciamento individual. Em posição divergente da moderna, estaria uma visão pós-moderna, em que se enfatiza um sujeito descentrado, construído pela linguagem, por discursos, desejos e por seu inconsciente, o que parece contradizer o propósito da educação e das bases da atividade educacional. (BERTOLDO, 2003, p. 85, nota de rodapé.)

Vemos, portanto, um embate no dizer da entrevistada, que remete à discussão acadêmica sobre a função do professor. A entrevista configura-se, para Ef2, como um lugar de desabafo, em que esse embate é posto e Ef2 coloca suas angústias e confessa que ela se sente realmente responsável, ela se sente investida dessa responsabilidade, pois “eles [os alunos] depositam tudo em você”. Ef2 poderia ter dito “ eles depositam tudo em mim”, mas aparece em seu dizer o pronome pessoal de terceira pessoa “você”, o que indicia que a entrevistada fala pelo grupo de professores, afirmando que não apenas os seus alunos têm essa postura diante dela, mas que esta é a expectativa que constitui a representação de professor.

Embora não tenha esse controle – que pode ser vislumbrado como almejado em “eu admiro muito quem faz isso doutores e tal que chegam num nível de compreensão de tudo que se passa ali em sala de aula” –, Ef2, nesta confissão, coloca-se a partir da falta e parece supor que a pesquisadora, sua interlocutora na entrevista, tenha ou possa atingir, por meio do conhecimento científico-acadêmico, essa ilusória compreensão de “tudo o que se passa ali em sala de aula”. A repetição de “tudo” – em “o professor era *tudo*”, “*tudo* na minha mão”, “eles depositam *tudo* em você” e “*tudo* o que se passa ali em sala de aula” – corrobora as representações de professor como figura central, como dono do saber e controlador do processo de ensino-aprendizagem, que provem, segundo Eckert-Hoff (2008, p. 124) da “noção de sujeito logocêntrico que dita que o professor é uno, é um ser dotado de

capacidades, de verdades absolutas”. A repetição de “tudo” aponta, também, para a generalização, assim como o uso do pronome “eles”, referindo-se aos alunos, o que contribui para a homogeneização.

Em “e aí POxa / sou eu [a culpada]? / **às vezes não é** / são ELES”, a resposta “às vezes não é”, constrói-se, pela negação, outro dizer, o de que às vezes a culpa é do professor, ou quase sempre, só às vezes é de outro. Ef2 nega que o professor seja o culpado, embora ela tenha dito que “é difícil não ligar isso [que o professor tenha tudo nas mãos] ao sentimento”. Parece haver, no dizer de Ef2, uma busca por quem seria o culpado pela não aprendizagem do aluno, há uma polarização entre as figuras de aluno e professor. Ef2 parece confessar-se em “**isso isso isso** que pra mim é: / não tem resposta às vezes”. Se interpretamos o dêitico “isso” – que se repete três vezes, talvez por hesitação ou por reformulação, ambas características da oralidade – como “tudo que se passa ali em sala de aula”, vislumbramos a representação de professor que se constitui pela falta em oposição à representação idealizada de pesquisador. A hesitação e a reformulação produzem os efeitos de sentido de insegurança, dúvida e busca por uma melhor formulação, como um mecanismo para se assegurar de que não está falando sem pensar. De modo que Ef2, em busca de uma imagem de professor completo, admira a suposta e ilusória compreensão do (in)sucesso na aprendizagem. Talvez, ao trazer essa representação de que, na esfera acadêmica, há um entendimento, uma racionalização da sala de aula, Ef2 parece estar referindo-se à pesquisadora, confessando-lhe a sua falta e o seu desejo. Em um momento seguinte da entrevista, Ef2 conta-nos o que aprendeu com a sua vivência como professora:

R33

Ef2: E eu *aprendi* que sendo professor / [inc.] não sei se você tem a mesma ideia / eu **nunca** vou ter a sensação de que eu sei / o que eu tô fazendo / eu **sempre** vou ter / problemas / não vai dar certo aqui vai dar certo lá // vai ter **sempre** essa angústia / **sempre**

Primeiramente, gostaríamos de ressaltar que a escolha lexical do verbo “aprender” provoca o efeito de sentido de que o professor não é apenas aquele que ensina e que aprender não se refere apenas ao aluno. Embora não se diga que o professor aprende

com o aluno, é relevante que “ser professor” levou Ef2 a aprender algo, de modo que o professor não apenas ensina, também aprende. Em segundo lugar, chamou-nos a atenção o que Ef2 diz ter aprendido: o uso dos advérbios de frequência “sempre” e “nunca” nos traz a aprendizagem de forma estanque. “Sempre” é associado a elementos negativos – “problemas” e “angústia” – e “nunca” é associado ao seu desejo de ter controle sobre o seu fazer pedagógico. Essa contradição sobre a função do professor, que, ao mesmo tempo, tem consciência de que não é o único responsável pelo (in)sucesso do aluno, mas se sente angustiado, fez-nos pensar no desejo, que o constitui, de ser tudo e de compreender de quem é a culpa da (não) aprendizagem, o desejo de ser completo. No entanto, Ef2 sabe que não é completa, mas vê isso como um problema, em “Eu sempre vou ter problemas”, e a permanência desses problemas traz a angústia. A incompletude e as suas incertezas, “não vai dar certo aqui / vai dar certo lá”, habitam o professor, juntamente com a ilusão de inteireza e o sentimento de culpa, conforme Eckert-Hoff (2008, p. 124). Em um momento posterior da entrevista, Ef2 – ao discorrer sobre sua preferência por dar aula de francês para adultos – traz, mais uma vez, o desejo de controle.

R34

Ef2: Eu acho que com criança [dar aula de língua francesa para criança] / eu acho que eu não teria esse prazer / eu acho eles são mais / **menos controláveis e mais dispersos/ adulto é mais sério / e faz o que eu peço**

A sua preferência por dar aula para adultos, em oposição a dar aulas para crianças, justifica-se pela satisfação e pelo prazer que exercer controle sobre outras pessoas lhe traz; portanto, podemos considerar que a construção do processo identitário do professor se dá tanto pela alteridade, na relação com o aluno, como pela relação de poder-saber. O controle traz prazer e satisfação a Ef2, ele é aquele que “pede”, que controla e o aluno é aquele que “faz o que eu peço”. Abaixo segue outro recorte em que a representação de professor como o principal responsável pela aprendizagem, bem como aquele que controla a aprendizagem, também permeia o dizer de Ei4:

Ei4: hoje eu trabalho com pessoas pra quem // falar uma segunda língua / é um fator de sobrevivência / é determinante / pra se ter um emprego né? / é **então o papel que eu represento pra essas pessoas é muito diferente do papel que os meus professores representavam pra mim / eu não me lembro de ter nunca olhado pra um professor e pensado // né? sei lá / minha vida depende desse cara** / se eu não conseguir aproveitar o que eu tô fazendo com esse cara aqui nessas sei lá 30 horas de curso eu tô ferrado / tô ferrado / é e esses caras eles têm uma dimensão de tempo e de necessidade / quer dizer nesses cursos que a gente trabalha na empresa / eles tinham / um é eu acho que era exatamente 30 horas alguma coisa desse gênero eram seis semanas de curso / eram trinta aula / é / por volta de 30 horas os caras tinham / então pra eles era uma coisa assim / é: / **isso aqui É uma janela // pro outro mundo / que é o mundo de sucesso glória / felicidade / dinheiro / fama / tudo de bom // que eu posso ter na vida / ou quase tudo de bom / tirando a parte pessoal / filhos família / eu posso conseguir através dessa mulher / era mais ou menos assim que a coisa se desenhava lá / então era um papel extremamente importante**

Ei4 começa trazendo a diferença entre a representação dos professores dela e representação de si como professora e traz a representação do que ela significa para os seus alunos. No entanto, embora essa representação difira da representação de professor que ela tinha enquanto aluna de língua inglesa, a suposição que Ei4 nos traz, durante a entrevista, possibilita que seja entrevista a sua representação de si enquanto professora, de modo que podemos vislumbrar o imaginário sobre o professor de línguas. Vale ressaltar que a constituição da identidade (não apenas do professor) se dá sempre na alteridade, na relação com o aluno, pois, “então o papel que eu **represento** pra essas pessoas é muito diferente do papel que os meus professores **representavam** pra mim”, a presença do verbo “representar” nos faz pensar nos efeitos de sentido construídos a partir desse verbo e nas representações de professor que permeiam o dizer de Ei4. Permeia o dizer de Ei4 a representação de professor como aquele que tem a ilusão de “estar no lugar de”, de figurar, mas que não considera a possibilidade de que isso aconteça, porque a representação nunca é completa; afinal, conforme foi por nós discutido, em 1.2.3 – *Representações, linguagem e constituição identitária: a relação entre exterior e interior*, a partir de Silva (2000) e Woodward (2000), a representação é um sistema de signos e, por isso, está sujeita à interpretação, não sendo transparente e tampouco una.

No dizer de Ei4, o professor representa um papel, o que nos leva a pensar na representação de professor enquanto ator ou na representação de professor como forma de

acesso ao conhecimento, de modo que podemos recorrer à metáfora da janela, em “isso aqui É uma janela”. O professor de línguas, além de ser um “representante da língua” – conforme analisamos no próximo subcapítulo – também representa aquilo que se imagina que a língua proporciona: “sucesso glória / felicidade / dinheiro / fama / tudo de bom”. Portanto, da mesma forma que a língua é uma promessa (UYENO, 2003), o professor também parece ser uma extensão dessa promessa: ele está envolvido nesse projeto rumo ao “tudo de bom”, rumo à inalcançável completude. Isso explica o caráter sedutor da língua estrangeira, que, “ao ser imaginada como tudo que falta àquele que enuncia, ela instaura a ilusão de completude e seduz pelo fascínio e pelo encantamento. O professor que “detém” tal objeto de saber pode se colocar como aquele que possui o tudo que falta ao aluno” (TAVARES, 2011, p. 161). De modo que se instaura entre professor e aluno uma relação de poder-saber, em que o professor é considerado sujeito suposto saber, o que é corroborado em “minha vida depende desse cara”. Nesse recorre Ei4 reproduz o dizer de seus alunos, projetando-se como sujeito suposto saber, projetando-se como responsável pela sobrevivência do aluno, pelo seu sucesso profissional.

No excerto 35, observamos que se repete o “tudo”, agora como “tudo de bom”, referindo-se ao que o aluno pode conseguir através da professora, há um efeito de síntese em “tudo de bom”, uma síntese da enumeração em “sucesso glória / felicidade / dinheiro / fama”. A figura central continua sendo a professora; no entanto, quem consegue é o aluno e é o dizer do aluno que Ei4 traz para falar de si, ela fala de si como “essa mulher”, que é como ela supõe que seja vista pelo aluno. Ainda sobre a construção da identidade pela alteridade, na relação professor-aluno e sobre como outros elementos, tais como a formação profissional incide no dizer sobre a prática docente e no processo identitário, vejamos o recorte abaixo, de Ee4:

R36

Ee4: (...) o pessoal começava a conversar dentro da sala / normal né? / como a sala era grande / aí começa / e eu não sou boa com disciplina / eu não ligo que conversem / realmente não ligo assim / e eu sei que a pessoa vai prestar atenção quando ela precisar / prestar atenção / **e eu e eu sou e eu eu eu não sou discipliNAda e falava o que eu converso na frente na cara dos professores e eu vou pedir disciplina? Tão hipócrita assim eu não vou ser [risos] / e eu deixava / e como eu sou mais nova eu acho que tinha alguns alunos que não não gostavam disso sabe / você não passa a ter a autoridade do professor quando você está em sala de**

aula / você tem um / o pessoal conversando o professor não faz nada / ninguém levanta e xiu / é muito difícil o pessoal / espera-se que o professor faça isso / então era muito engraçado que tinha alunos mais velhos levantavam e fazia xiuu / e falavam gente / ou levantavam e falavam gente vamos falar mais baixo eu tô ouvindo a aula [risos]/ eu não me metia / eu deixava eles / eles darem um jeito / até porque né? / aquela coisa / **eu faço pedagogia / aquela relação / tudo você tá experimentando né? / essa questão de dar aula / e você tem sempre aquela coisa / aula tradicional não / eu não vou ser um professor autoritário / num sei o quê**

A hesitação “e eu e eu sou e eu eu eu”, faz-nos inferir que há dificuldade para Ee4 em se dizer; em falar de si; em definir-se pela falta de disciplina, afinal espera-se que o professor cobre disciplina. É difícil assumir-se como fora das práticas discursivas que compõem a identidade do professor; também é difícil ser coerente com a representação de si como aluna e como professora e as representações que vêm do outro, da sociedade. Ee4 busca ser coerente, agindo com seus alunos, de forma coerente com a aluna que ela foi, observamos que a representação dos seus alunos compõe-se a partir da representação de si como aluna. O seu dizer sobre a prática parece remontar à sua experiência como aluna; afinal, ela pressupõe que seus alunos vão prestar atenção quando precisarem, assim como talvez agisse, enquanto aluna.

No final do recorte, na busca por uma narrativa coerente, a entrevistada traz a sua formação acadêmica como um dos elementos que compõem o seu dizer sobre a prática. Outros elementos são a busca por não ser autoritária e a experimentação, ou seja, as tentativas que o professor faz em busca de acertos. Além disso, Ee4 ancora-se no discurso da pedagogia moderna, que preconiza que, nas relações pedagógicas, não se parte do autoritarismo, para amparar a representação de si como professora. Ei4 também busca manter-se coerente com sua história, como se a entrevistada, por se dizer indisciplinada, pudesse deixar de considerar a indisciplinada como um problema. Podemos entrever, no recorte acima, a representação de que a turma de alunos é homogênea – todos são como ela é – mas isso não procede, segundo a entrevistada, pois o lugar de professor como aquele que exige disciplina e silêncio, é ocupado pelos alunos mais velhos. Ee2 também se coloca como fora das práticas discursivas que compõem o ideal de professor, ao definir-se como “um professor bem avesso”, e também traz a questão da construção da identidade pela relação com os alunos, na alteridade:

R37

Ee2: Às vezes eu dou um espaço maior / eles conversam um pouco / digo relaxa aí no meio da aula / porque aula dupla é bem pesada né? principalmente de língua / e: aí depois quando volta / quando volta eles fazem as coisas muito mais rápido / contar a fofquinha do não sei o quê / eu acho engraçado que eu vou lá converso com eles / fofoco um pouco com eles [risos] / **um professor bem avesso** assim / mas / mas é interessante porque eles acabam rendendo mais / **e na hora que eu tô falando eles prestam bastante atenção no que eu tô falando / eu já dei atenção já dei carinho pra ele / agora que é a vez de você parar um pouquinho e prestar atenção em mim / eu já prestei atenção em vocês / agora é a vez de prestar atenção em mim / né?** eu não sabia que isso funcionava / isso funciona [risos]

P: Aham

Ee2: Porque ele identifica assim um / um certo respeito / uma certa atenção / assim **se você prestou atenção em mim / eu vou prestar atenção em você**

É interessante que a relação entre professor e aluno tem, no dizer de Ee2, uma suposta simetria; o entrevistado simula a voz do aluno em sua fala “se você prestou atenção em mim / eu vou prestar atenção em você”. No entanto, ao mesmo tempo, essa suposta simetria parece ser imposta, conforme podemos vislumbrar em “agora que é a vez de você parar um pouquinho e prestar atenção em mim / eu já prestei atenção em vocês / agora é a vez de prestar atenção em mim / né?”, em que o pronome pessoal “vocês” se refere aos alunos. De modo que o entrevistado traz para a entrevista o seu diálogo com os alunos. Além disso, no recorte acima, há uma alternância interessante nos pronomes pessoais utilizados para referir-se aos alunos, ao mesmo tempo, Ee2 utiliza “ele” e “eles”, o que, de certa forma, parece apontar para uma possível (não) homogeneização dos alunos.

Não podemos ignorar o tom de justificativa que o recorte acima tem, o seu caráter de professor avesso, que fofoca com os alunos, que lhes dá um tempo para relaxar durante a aula. No entanto, Ee2, em seguida, justifica-se, em “eles acabam rendendo mais” e “não sabia que isso funcionava / isso funciona [risos]”, de modo a legitimar a sua prática pedagógica. Além disso, permeia o dizer de Ee2 a representação de professor como aquele que dá atenção e carinho, o que remonta à chamada escola nova, em que os sentimentos e a afetividade são importantes para que o professor alcance seus objetivos. Segundo Eckert-Hoff (2002), conforme já apontamos anteriormente, a representação de professor como mediador, orientador, mãe, psicóloga que permeia o dizer dos professores é proveniente do

discurso dos cursos de formação, apontando para a heterogeneidade da formação discursiva da qual o professor fala e para a diversidade de posições sujeito que o professor assume. Ao narrar seu percurso de aprendizagem de línguas, Ei4, no recorte abaixo, diz que ela não gostava de uma professora que teve, pois essa professora, além de não dar explicações gramaticais, tampouco se justificava por não responder às perguntas dos alunos. No recorte abaixo, podemos vislumbrar: (1) as relações de poder em sala de aula, organizando a relação professor-aluno; (2) a presença do discurso religioso atravessando o discurso pedagógico no dizer de Ei4.

R38

Ei4: ... as vezes a gente fazia perguntas / por exemplo / a gente tem a história de porquê na pergunta e na resposta / as palavras diferentes em algumas línguas / então era uma coisa assim / **a gente não vai falar sobre isso / mas por quê? / por que não** // por que não um murro na sua boca / dava vontade de dizer isso porque era a única resposta / que ela merecia / mas **GRAÇAS a Deus** / esses professores pegam a gente quando a gente tem dezoito anos e não quando a gente tem quarenta // [risos]

P: [risos]

Ei4: **Deus sabe o que faz**

Em “a gente não vai falar sobre isso / mas por quê? / por que não”, Ei4 traz a voz da sua antiga professora utilizando o discurso direto (AUTHIER-REVUZ, 1990), por meio do qual Ei4 (re)produz um diálogo entre ela (enquanto aluna) e a sua professora, e insere em seu dizer as palavras da sua professora. Palavras estas que carregam a relação de poder instaurada na sala de aula, uma vez que a professora determina, o que (não) pode ser dito, conforme “a gente não vai falar sobre isso”. O pronome pessoal de primeira pessoa do plural, “a gente” traz o efeito de sentido de que não apenas o que a professora diz é determinado, mas também o que será dito pelo aluno. Ao (re)produzir o diálogo com a sua professora, Ei4 traz a voz do outro em seu dizer. A professora é a autoridade máxima, ao decidir não falar sobre o que lhe é perguntado e não permitir que isso seja dito no ambiente de sala de aula. Inclusive após a contestação de Ei4, no lugar de aluno(a), em “mas por quê?”, a professora responde simplesmente com “por que não”, que, ao mesmo tempo, infantiliza o aluno e o coloca em uma posição desigual, de inferioridade com relação ao professor, assim como na relação familiar tradicional da criança com os pais, em que

apenas os professores e os pais têm acesso e, além disso, têm o controle do conhecimento e da maneira como ele deve ser ensinado. Ao mesmo tempo, o aluno é colocado em uma posição de passividade, em que lhe é recusada a participação em seu processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que esse diálogo foi revivido e narrado por Ei4 durante a entrevista; portanto, não sabemos (tampouco é possível nem nos importa saber) se foi exatamente isso que Ei4 e sua professora lhe disse. Como o que nos interessa é pensar nas representações que permeiam o dizer de Ei4, não importa a veracidade do diálogo narrado, uma vez que, independente de sua veracidade, esse diálogo, essa cena discursiva traz a relação de poder entre professor-aluno tão característica do discurso pedagógico. A relação professor-aluno é uma relação socialmente construída de forma desigual, o professor é reconhecidamente aquele que manda, que conduz, e o aluno é aquele que obedece. A manutenção das relações de poder, por exemplo entre professor e aluno, segundo Foucault ([1979]1995), leva à simetria das relações sociais, cujo efeito é a homogeneidade, pois não há surpresas, ocorre o que é esperado. Coracini (2002b) afirma que essa simetria está muito presente em sala de aula, tornando-a um ambiente mais resistente a mudanças. De modo que podemos entender porquê a entrevistada não dá um murro em sua professora e tampouco lhe diz o que gostaria de dizer “um murro na sua boca”. Em sequência, depois de uma pausa longa, Ei4, em resposta ao “Por que não” que diz ter ouvido de sua professora, afirma “por que não um murro na sua boca / dava vontade de dizer isso porque era a única resposta / que ela merecia”. A presença dos verbos em pretérito imperfeito – “dava”, “era” e “merecia” – indiciam que Ei4 não disse “por que não um murro na sua boca”. A agressividade de Ei4 talvez seja um indício da dificuldade em lidar com a imposição, que caracteriza a relação de poder.

É importante considerar que o sujeito, segundo Pêcheux ([1983]1997), é constituído por ilusões – que são também necessárias – de que o sujeito tem o controle e é a fonte de seus dizeres, “quando ele nada mais é que o suporte e o efeito” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27). O discurso sobre a prática pedagógica e sobre a sala de aula permite que alguns dizeres (não) sejam ditos; e mantém as relações de poder. Segundo Foucault

([1971]2003), “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada organizada e distribuída por certo número de procedimentos...”. Por isso, torna-se relevante problematizar por que Ei4 não deu “a única resposta / que ela [sua professora] merecia”.

Para Foucault, o poder é produtivo e só há poder onde há possibilidade de resistência. Desse modo, podemos pensar que a entrevista, proposta pela pesquisadora, constitui-se, para Ei4, como um espaço de resistência, de denúncia, em que Ei4 narra essa situação e critica sua antiga professora (que é alguém que eu conheço), colocando-se avessa à professora e às relações de poder presentes em sala de aula. Nas entrevistas, o professor pode dizer-se e justificar-se como avesso ou confessar que não cobra disciplina, que “fofoca” com os alunos e tenta não ser autoritário.

Em “esses professores pegam a gente”, Ei4 generaliza “esses professores” e, com isso, cria uma categoria de “maus” professores. Os professores ocupam a função sintática de sujeito e como objeto direto temos “a gente” que seria o outro polo da relação professores-alunos. O verbo, que estabelece o vínculo entre os polos desta relação, é “pegar”, o que denuncia e instaura, na materialidade linguística, a relação de poder. O aluno é passivo, objeto, ele é “pego”, “preso”, pelo professor. Acreditamos que o uso do plural para “esses professores” e “a gente”, pode ser uma marca linguística que traz consigo o efeito de sentido de que essa relação de desigual, que é uma relação de poder-saber.

Para intermediar a relação de conflito apresentada, no recorte 38, Ei4 traz a figura de Deus como um mediador da relação professor-aluno e lhe confere autoridade, “Deus sabe o que faz”. Após expressar seu desejo, “Por que não um murro na sua boca”, que é um dizer performativo, pois dizer isso à professora seria tão agressivo, subversivo e polêmico quanto de fato fazê-lo, Ei4 afirma “mas GRAÇAS a Deus / esses professores pegam a gente quando a gente tem dezoito anos e não quando a gente tem quarenta [atualmente Ei4 tem 40 anos] // [risos]”. Ei4 atribui a Deus o fato de não ter rompido a relação de poder, ao não ter dito, nem feito o que era de sua vontade. Ao reviver essa situação, durante a entrevista, ela coloca Deus como mediador por permitir que isso não tenha acontecido atualmente, de modo a explicar que ela tenha se mantido em uma postura

de passividade. Segundo Lacan, “[a] religião é feita para isso, para curar os homens, para que não percebam o que não funciona” (LACAN, 2005, p. 72). Kehl (2001) afirma que “[a]s religiões e todas as outras formas simbólicas próprias das sociedades tradicionais, cuja função sempre foi conferir aos sujeitos uma destinação e uma série de práticas, rituais ou não, que lhes garantissem um lugar no desejo do Outro, são atenuantes para o desamparo” (KEHL, 2001, p. 65).

Passemos, portanto, aos resultados da análise sobre o atravessamento do discurso religioso no dizer dos participantes.

#### **4.2.1 – O professor missionário: atravessamentos do discurso religioso no discurso pedagógico**

Vejamos o recorte 39, de E11, em que podemos entrever vestígios do discurso religioso perpassando a representação de professor, caracterizando-o como um missionário, como alguém que se doa totalmente ao próximo, de modo altruísta:

R39

E11: **eu trabalho / tempo integral né? eu dou aula de manhã de tarde de noite / às vezes aos sábados / antes eu dava aula todos os sábados / mas agora eu só me coloco como professora substituta // aos sábados/ depois de quinze anos dando aula aos sábados eu decidi que eu tava precisando dos sábados pra mim**

P: Aham

E11: Né? como faz 20 anos já que eu dou aula / então.

P: Bastante tempo

E11: É bastante / é bastante / **ainda bem que eu gosto né?** [risos]

P: [risos]

E11: **Não / eu gosto bastante eu gosto** e eu **não me importo** é com o nível / de de dos alunos / eu dou aula de básico / dou aula de intermediário / dou aula de avançado / com a mesma **BOA vontade**

Além de vários discursos constituírem a rede discursiva em que se insere o recorte acima, entre eles o discurso pedagógico e o religioso, podemos vislumbrar que ecoam no dizer de Eil outros dizeres. Por exemplo, ao afirmar que dá aula para todos os níveis “com a mesma BOA vontade”, Eil contrapõe-se ao dizer em que ela poderia dar aula com má vontade. Além disso, podemos perguntar-nos por que Eil enfatiza que ela dá aula com boa vontade, ao invés de simplesmente dizer que dá aula. Se pensamos que a relação professor-aluno é uma relação profissional – ou mesmo uma relação comercial, considerando o atravessamento do discurso de mercantilização da educação – parece-nos estranho que seja atribuído à realização do trabalho a “boa/má vontade”, pois entendemos que em uma relação profissional ou comercial é importante que as atividades laborais sejam realizadas de maneira satisfatória e eficaz.

Por isso, neste caso, que Eil traga em seu dizer a temática da boa vontade remete à figura do professor como um missionário que “trabalha” por e para Deus com “boa vontade”, que trabalha por e para o outro, buscando a sua aprovação e visando transformar seus alunos. Parece-nos que apenas, no âmbito religioso, torna-se relevante que uma atividade seja realizada com boa vontade. Segundo Coracini (2003c, p. 246) "sabemos que, no Brasil, a educação esteve, desde os primórdios, nas mãos dos religiosos (sobretudo jesuítas), o que empresta ainda maior visibilidade à imagem de professor como missionário". Em sua tese, intitulada “O sagrado e o profano na cultura escolar – Dimensões da modernidade brasileira”, Pratta (2005) discorre sobre a função da instituição escolar na modernidade e afirma que:

[n]a atividade docente, em especial, a recente expansão e consolidação do projeto neoliberal de educação no país criou uma espécie de condição aparentemente imutável para o magistério: os profissionais da educação são todos missionários, semeadores no deserto, cidadãos e cidadãos abnegados que, independentemente das políticas públicas, da remuneração e das organizações de classe estão dispostos a ensinar, mesmo sabendo que a satisfação e o reconhecimento social por essa atividade são praticamente apenas objetos de recompensa moral. Gestores, gerentes, modelos de qualidade total, multiplicadores, facilitadores do conhecimento: novos termos requentados de um ideal profissional que, na realidade brasileira, começou a ser gerado na Contra-Reforma, talvez atingindo no neoliberalismo o seu grau máximo de sofisticação. (PRATTA, 2005, p. V)

Ao afirmar repetidas vezes que gosta de dar aula, em “ainda bem que eu gosto né? [risos]” e em “Não / eu gosto bastante eu gosto”, ecoam no dizer de E11, pela necessidade de afirmação, outros dizeres, como o de que há professores que não gostam do que fazem. Podemos vislumbrar, a partir da expressão idiomática “ainda bem”, a possibilidade de não gostar de dar aula, o que para a entrevistada seria um problema. E11 parece pressupor que a pesquisadora pense que ela não gosta de dar aula, porque depois de ambas rirem, E11 começa sua fala negando algo que não foi dito, em seguida intensifica esse gostar de dar aula por meio do advérbio de intensidade “bastante” e, não satisfeita, E11 ainda repete mais uma vez “eu gosto”. Acreditamos que essa necessidade em afirmar que gosta de dar aula (e que ensina com boa vontade) possa ser uma forma de se autovalorizar enquanto professora, contrapondo-se ao discurso atual de desvalorização do professor (CORACINI, 2003d, p. 253). Além disso, podemos entrever em “eu trabalho em tempo integral né? Eu dou aula de manhã de tarde de noite” e “eu decidi que eu tava precisando dos sábados pra mim”, a questão da obsessão pelo trabalho, característica do discurso “workaholic”.

Perpassa o recorte 40, de E11, a temática de ensinar como “fazer milagre” associada ao contexto de ensino-aprendizagem do ensino de línguas e interessa-nos entender quem é que faz o milagre, pensando na representação de professor como missionário:

R40

E11: Mas em aula particular trabalho / com o objetivo do aLUno / qual o objetivo para o aprendizado da língua quanto tempo nós temos / e **vamos trabalhar / fazer o milagre**

P: Aham como que é isso fazer um milagre?

E11: **Fazer um milagre / é você fazer falar compreender no tempo que o aluno / tem disponível / vamos trabalhar** // porque muitas vezes o aluno chega // precisando de um certo conteúdo pra ontem / porque ele vai viajar / **Eu deixo CLARO / 100 e 120 horas de aulas no mínimo para o básico** / e assim para cada [inc.] **vamos trabalhar** [há uma interrupção na gravação, pois outra professora entra na sala]

Ao repetir três vezes “vamos trabalhar”, conjugando o verbo em primeira pessoa do plural, o dizer de E11 produz o efeito de sentido de que aprender é uma atividade

realizada pelo professor e pelo aluno. Em seguida, ao definir o que é fazer um milagre, Efl afirma “Fazer um milagre / é **você fazer falar compreender** no tempo que o aluno / tem disponível”. O lugar do aluno e do professor na oração estão bem definidos, o professor é o milagreiro, aquele que “faz falar compreender” e o aluno é aquele que é objeto desta ação. Ao mesmo tempo o milagre, no dizer de Efl, parece estar posto como fruto de um trabalho, como podemos vislumbrar na exaustiva repetição de “vamos trabalhar”, quer seja este um esforço apenas do professor ou do professor e do aluno, em conjunto. A partir de “Eu deixo CLARO / 100 e 120 horas de aulas **no mínimo para o básico**”, podemos questionar o “milagre” e se para Efl, ensinar uma língua dita estrangeira se compara com “fazer um milagre” no sentido de fazer algo de forma fácil e rápida ou fazer algo que é inexplicável, que se aproxima à ordem do divino?

No seguinte recorte, em que E11 – discorrendo sobre como foi seu processo de aprendizagem de língua inglesa há cerca de 25 anos atrás – traz o discurso da tecnologia associado ao discurso religioso:

R41

E11: Eu pegava pra pra ler pra ouvir estudar / sendo que **naquela época não tinha internet (...)** Então assim **a gente fazia até milagre.**

Podemos entrever a relação consecutiva, marcada pelo conectivo “então”, que, na ausência de internet, milagres eram feitos para que se pudesse aprender. Esta relação carrega o possível efeito de sentido de uma aproximação entre a “internet” ao âmbito do sagrado e podemos fazer um deslocamento, problematizamos que seja dado aos recursos tecnológicos o status de salvação para todos os problemas em sala de aula, uma vez que é bastante recorrente, no dizer dos professores de todas as línguas (inglesa, espanhola e francesa), a presença da tecnologia atualmente no processo de ensino-aprendizagem (seja pelo uso de CDs e DVDs em sala de aula ou pela presença da lousa digital e dos computadores com internet), sempre de modo positivo.

O que corrobora com as mudanças apontadas por Coracini (2007e, p. 215): “até algum tempo atrás ser professor era uma questão de vocação, de sacerdócio, o dinheiro era relegado a um plano secundário (pelo menos idealmente); hoje a máquina é mais valorizada que o profissional, que parece estar vivendo uma crise identitária”.

De modo que podemos entrever no dizer dos professores lampejos de sua constituição imaginária, perpassada tanto pelo discurso religioso – em que ensinar uma língua (que é algo da ordem do inexplicável) seria como “fazer um milagre” e em que ser professor seria como ser um missionário, alguém que se doa por vocação – como pelo discurso de valorização da tecnologia em detrimento da desvalorização dos seres humanos. Essa articulação entre esses dois discursos, conforme apontado por Coracini (2007e), constitui uma das mudanças características da pós-modernidade; no entanto, tratamos brevemente desta questão, afinal temos outros objetivos para este trabalho, que inevitavelmente deixa fios “soltos” para serem percorridos em outras pesquisas.

#### **4.3 – O professor como mediador entre o aluno e a língua**

É frequente, no *corpus* analisado, a representação de professor como mediador entre o aluno e a língua, ou como representante da língua. Pretendemos entender o que os entrevistados dizem sobre esta representação de professor, seja enquanto alunos, ao falar sobre sua experiência ao aprender língua(s), ou enquanto professores, ao falar sobre sua prática pedagógica. Vejamos o recorte abaixo, de Ei2, ao ser instada a falar sobre sua experiência entre-línguas:

R42

Ei2: Tá / É o inglês foi a primeira língua que eu aprendi // e: começou na escola como parte do currículo mesmo e **eu detestava / eu não entendia / eu achava horrível / eu não tinha nenhum estímulo** / MAS / aconteceram duas coisas ao mesmo tempo que contribuíram pro meu aprendizado / uma foi que uma escola de inglês selecionou alunos que tinham notas mais altas da minha escola / e e deram bolsa pra esses alunos pra ir pra uma escola de idiomas / e eu comecei a estudar lá / com uma turminha pequena **com uma professora MUITO legal / que começou a me dar mais gosto pelo inglês**

Logo no início da entrevista, Ei2 traz a figura de uma professora que mudou a relação que ela tinha com a língua inglesa, quando estudava inglês na escola regular, Ei2 afirma “eu detestava / eu não entendia / eu achava horrível / eu não tinha nenhum estímulo”. A relação com a língua é negativizada, conforme podemos entrever pela presença do verbos “detestar”, na adjetivação “horrível” que caracteriza a língua e pela presença da negativa, tanto em “eu não entendia” e em “eu não tinha nenhum estímulo”. Todos os verbos estão no pretérito imperfeito, remetendo ao tempo em que Ei2 cursava inglês na escola, o que indicia que a relação com a língua mudou. Em seguida, Ei2 começa a trazer essa mudança com a conjunção adversativa “MAS”, que é dita de forma enfática, e enumera dois aspectos que contribuíram para a sua aprendizagem: o primeiro foi ter ganho uma bolsa em uma escola de línguas e o segundo, que ocorre em consequência do primeiro, é o fato de a professora ter sido “MUIto legal”.

Apesar de dizer que dois aspectos contribuíram para a sua aprendizagem, ao definir a professora – adjetivada de maneira enfática como “MUIto legal” – com a seguinte oração subordinada adjetiva restritiva “que começou a me dar mais gosto pelo inglês”, podemos entrever que o principal motivo do aprendizagem e da mudança na relação com a língua é a figura da professora, pois é ela que muda o sabor que a língua tem para Ei2. Esta caracterização, no dizer de Ei2, é interessante para pensar nas representações de professor: o professor é aquele que dá, que oferece algo ao seu aluno; o professor é o responsável e o “culpado” pela relação que o aluno estabelece com a língua que está estudando; o professor é aquele que estimula: antes dessa experiência na escola de línguas, Ei2 disse não ter nenhum estímulo. Esta mesma oração subordinada adjetiva restritiva, “que começou a me dar mais gosto pelo inglês”, traz o efeito de sentido de mudança e nos possibilita problematizar as representações de língua que perpassam o dizer de Ei2. Quando nos perguntamos: o que significa ter gosto pela língua, pensamos, primeiramente, na relação de amor-ódio que se estabelece com uma língua, seja ela dita “estrangeira” ou “materna”, relação esta que se reafirma quando Ei2, no mesmo recorte, diz que detestava a

língua inglesa. Esta relação romantizada com as línguas é muito frequente no *corpus* e será analisada no subcapítulo 5.2 – *A língua como objeto de desejo*.

Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 118), “[n]a sua origem, sabor e saborear provêm do verbo latino *sapere*, que significa, ao mesmo tempo, saber e ter sabor”. Também pensamos que a língua é passível de gosto, de sabor, saboreia-se uma língua, no caso “estrangeira” com a própria língua (órgão do corpo). Disso podemos concluir que aprender-ensinar uma língua seja proporcionar-vivenciar a experiência de saborear uma língua estranha, nova. Perpassam, ainda, o recorte acima, as representações de ensino de língua inglesa na escola regular e na escola pública vinculadas respectivamente ao sucesso e ao insucesso; essas representações são recorrentes no *corpus*, no entanto, não compõem os nossos objetivos de pesquisa<sup>30</sup>. No recorte acima, Ei2, ao responder nossa pergunta sobre como aprendeu várias línguas, traz rapidamente em sua narrativa a relação com uma professora, que foi a responsável por deixar de detestar a língua inglesa. Já no recorte abaixo, Ei2, em outro momento da entrevista, ao narrar sobre sua prática pedagógica, afirma que:

R43

Ei2: Então / **me colocar um pouco nas aulas** / claro que com os seus limites / eu não vou contar coisas pessoais / da minha vida / mas fazem os alunos ficar interessados / faz a relação ficar um pouco mais próxima / que eu acho muito importante a relação com o professor / do aluno com o professor **influencia a relação com a língua**

Segundo Ei2, que o professor se coloque mais nas aulas é proporcional ao aumento do interesse dos alunos, o que aponta tanto para a total responsabilização do professor – não apenas pelo (in)sucesso do aluno, mas por (de)ter a sua atenção ou o seu interesse –, como para a prescrição de como deve ser a relação professor-aluno, marcada

---

<sup>30</sup> Não objetivamos analisar representações de escola pública e privada, embora estas representações sejam recorrentes no dizer dos professores entrevistados, bem como nos dizer de participantes de outras pesquisas, por exemplo, Andrade (2008b).

pela proximidade. Perguntamo-nos: o que significa colocar-se mais na aula?; os alunos estão interessados no professor ou na língua?; e o que significa colocar-se com os “seus” limites?; que limites são esses?; e por quem esses limites são delimitados? Se os objetivos, tanto do professor, como do aluno, consistem, respectivamente, em ensinar e aprender determinada língua, que o professor “se coloque” nas aulas, traz-nos ainda a impossibilidade de desvincular professor e língua.

Sabemos que a língua, em sala de aula, chega ao aluno predominantemente por meio do professor, mas também pelo material didático e por outros meios como músicas e vídeos; talvez, por isso, o professor seja considerado o representante da língua. Em “me colocar um pouco mais nas aulas / claro que com os seus limites / eu não vou contar coisas pessoais / da minha vida”, podemos entrever que a expressão “claro que” traz o que parece ser um consenso, algo conhecido por todos, algo da ordem da verdade na produção dos discursos sobre a sala de aula. O que também foi entrevistado no recorte 28, em que Ef3, ao responder sobre o que ela traz de sua experiência para sala de aula, diz contar situações de sua vivência e em seguida, afirma “não fico falando coisas que eu passei / eu **invento** situações”, de modo que, a partir da contradição, que consideramos constitutiva, podemos vislumbrar o jogo discursivo dentro de uma determinada FD: o que (não) pode ser dito. A oração concessiva, iniciada com “claro que”, traz a voz do outro, apresentando algo no nível da obviedade, que seria o dizer de que o professor falar sobre assuntos pessoais, como se isso significasse fugir de sua função de “transmitir conhecimento”. Acreditamos que este enunciado pode ser considerado como uma evidência do dizer de que não há espaço para questões pessoais do professor em sala de aula.

Ghiraldelo (2010) questiona o dizer de que os professores falam muito de si, por não terem voz na sociedade, ancorando-se em Foucault e na temática da escrita de si. Que os professores (e também alunos), ao falarem sobre o processo de ensino-aprendizagem, tragam questões pessoais possibilita que possamos vislumbrar como eles se inscrevem nas FDs e flagrar traços que apontem para seus processos identitários, pensando em suas identidades profissionais. A escrita de si, conceito foucaultiano, é definida por Ghiraldelo (2010, p. 232) como “um reportar-se a si mesmo, tanto por meio da escrita

como por meio da fala, técnica de si que pode mostrar as maneiras de o enunciador desenhar para si próprio identidades que são construídas pelo e para o (O)outro”.

No recorte abaixo, Ei1, também professora de inglês, conta sua experiência negativa ao estudar italiano. No entanto, vale ressaltar que tanto Ei1 como Ei2 trazem experiências negativas e positivas ao aprender inglês e outras línguas. A escolha dos recortes não significa que essas professoras de língua inglesa tiveram apenas experiências positivas durante a aprendizagem do inglês; elas se referiram também durante a entrevista a figuras de maus professores de inglês. Como nosso objetivo de análise centra-se na relação com a língua mediada pelo professor e não na relação com as representações positivas e negativas de outros professores, vejamos o recorte abaixo pensando na representação de professor como representante da língua:

R44

Ei1: (...) e o pior professor de idiomas que eu tive / esqueci de falar eu estudei italiano por quatro meses / foi um professor de italiano / **ele me fez pegar** E eu sou muito motivada e eles falam isso E eu sou muito motivada e eles falam isso **de italiano** / ele achava que era tudo muito simples que você tem que aprender do jeito que ele explicou e que ele tem que dar meia explicação / e você tem que aprender

P: Ele era brasileiro ou italiano?

Ei1: Ele era meio a meio / eu acho que ele tinha pai italiano mãe brasileira / e aí NUNCA mais estudei italiano / FIZ quatro meses dei muita risada / porque eu achava que tava falando português errado / e **ele não conseguiu me despertar meu interesse pelo idioma italiano**

P: Aham

Ei1: não foi / quando chegaram los artículos eu queria morrer né? / porque italiano tem artigo de tudo quanto é jeito né? / artigos de todas as maneiras possíveis e imagináveis e isso não é fácil pra quem fala português / é difícil né? ah: e **aí eu acabei pegando birra** / nunca mais pensei em estudar italiano / minha irmã por exemplo ela se identificou com o italiano de uma tal maneira / que ela aprendeu muito rápido e até já viajou pra Itália /

P: Aham

Ei1: De tanto que ela gostou do idioma

P: Aham

Ei1: Mas / **eu acho que o papel do professor / em despertar o interesse do aluno pelo idioma é muito importante MUITO IMPORTANTE / que uma vez que o aluno se interessa mesmo que ele vê a utilidade que ele vê as maneiras pelas quais ele pode estudar e aprender / é é é a chave pra essa pessoa adquirir o idioma mesmo**

P: Aham

Ei1: Então e esse professor de italiano me traumatizou pro resto da vida [RISOS]/ NOSSA / e na época eu comprei caderno comprei o livro comprei dicionário / eu tava / **fui com muita sede ao pote e tava vazio** [risos]

Antes de analisar a questão do professor como mediador entre a língua e o aluno, queremos rapidamente discorrer sobre o seguinte enunciado “quando chegaram los artículos eu queria morrer né?”, em que Ei1, ao falar sobre os artigos em italiano, recorre à língua espanhola, em que se diz “los artículos”; em italiano seria “gli articoli”<sup>31</sup>. Este deslize, no dizer de Ei1, entre “articoli” e “artículos” – ocasionado pela semelhança fonética das palavras e pela semelhante raiz “artic-” – parece apontar para a sua não inscrição na língua italiana, o que pode, inclusive, estar relacionado com a sua “birra” com a língua, que promove talvez um apagamento da língua e faz com que Ei1 “recorra” à língua espanhola.

Entrevemos em “ele me fez pegar birra de italiano” e em “ele não conseguiu me despertar meu interesse pelo idioma italiano”, que o professor, cuja função sintática nas duas orações é o sujeito, é responsabilizado pela relação negativa que Ei1 tem com a língua italiana. A negação em “ele não conseguiu me despertar o interesse pelo idioma” provoca o efeito de sentido do esforço do professor, bem como de qual é o seu papel, sua responsabilidade.

Em seguida, Ei1 faz uma série de prescrições, trazendo sua opinião – ao iniciar seu dizer com “eu acho que” – em que podemos vislumbrar a representação do professor como aquele que, além de intermediar a relação entre o aluno e a língua em questão, é o responsável por despertar no aluno o interesse pelo idioma, conforme as palavras de Ei1 em “eu acho que **o papel do professor / em despertar o interesse do aluno pelo idioma é muito importante MUITO IMPORTANTE** / que uma vez que o aluno se interessa mesmo que ele vê a utilidade que ele vê as maneiras pelas quais ele pode estudar e aprender / é é é é a chave pra essa pessoa **adquirir** o idioma mesmo”. A hesitação “é é é” marca a

---

<sup>31</sup> Agradecemos à Maria Amélia Araújo pelo auxílio com esta questão sobre a língua italiana.

dificuldade de formulação de verdades na oralidade que não seja contraditória. Esse é, ao menos, um dos efeitos de sentido dessa pausa na ordem linear da formulação sintática..

Ensinar, portanto, consiste em despertar um interesse que está adormecido no aluno, em provocá-lo. Esse interesse adormecido é, segundo Eil, a chave para que o aluno “adquirir” a língua. Embora o professor não seja essa chave – o interesse (adormecido) é a chave para o sucesso na aprendizagem – o professor é aquele cujo papel é fazer com que funcione esta chave. Além disso, um dos possíveis efeitos de sentido é a metáfora de aluno como cofre, que é preciso abrir com uma chave para guardar, por exemplo, a língua. O professor é, portanto, figura central tanto para a relação que o aluno pode estabelecer com a língua, inclusive levando-o tanto a ter “birra”, como a “adquirir a língua”. Em “e aí eu acabei pegando birra”, a perífrase “acabei pegando” sugere a posição de passividade do aluno, de não responsabilização e faz pensar em algo como um contágio se pensamos, por exemplo, em “acabei pegando uma gripe”. Além disso, os efeitos de sentido da palavra “birra” remontam a uma resistência, muitas vezes sem motivos, sem explicações e, inclusive, como algo infantil. Estas representações ancoram-se na concepção de que a linguagem é uma faculdade inata, em que o ensino consiste na simples transmissão de conhecimento e a aprendizagem em um armazenamento de conteúdo:

[e]sse ideal de aprender uma língua estrangeira como a língua materna é bastante focado no método natural (inglês) e, mais tarde, influencia uma das vertentes da abordagem comunicativa, com a proposta de Krashen (apud Richards e Rodgers, 2000) para o ensino de línguas. Sugere-se, por exemplo, como atitude facilitadora do processo de aprendizagem de língua, baixar o que ele nomeia como a hipótese do “filtro afetivo” (*affective filter hypothesis*), pela qual se estabelece uma relação direta entre a baixa ansiedade do aprendiz e a efetiva aquisição de uma língua, pois as pessoas adquiririam uma língua (não aprenderiam, pois há uma diferença conceitual entre os dois princípios, nessa teoria), através do chamado “insumo compreensível” (*comprehensible input*), que pressupõe a exposição à língua, através do uso espontâneo da mesma, remetendo aos processos de aprendizagem da dita língua materna. (ANDRADE, 2008b, p. 227, nota de rodapé)

Associada à representação de ensino-aprendizagem de língua como transmissão e recepção de conteúdo, temos a língua como um conteúdo que se acumula, como um objeto. Também perpassa o recorte 44 de Eil, a representação de língua como algo que

pode ser adquirido, assim como um objeto, como um bem de consumo, o que são ecos do discurso mercadológico no discurso pedagógico. Ao escrever sobre as influências do neoliberalismo na educação, Gentili (1996, p. 28-29) afirma que “as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais” e que “as instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais”. A influência do neoliberalismo tem como consequência que as escolas de língua sejam consideradas empresas, pela lógica do consumo, e as línguas ensinadas são os produtos vendidos por esta empresa, engendrando, portanto, a representação de língua como objeto a ser adquirido, comprado, como uma mercadoria.

Em “Então e esse professor de italiano **me traumatizou pro resto da vida** [RISOS]/ NOSSA / e na época eu comprei caderno comprei o livro comprei dicionário / eu tava / **fui com muita sede ao pote e tava vazio** [risos]”, podemos entrever que, além de dar gosto pela língua, de influenciar na relação do aluno com a língua, a função do professor, para E11, pode ter resultados trágicos, o professor também pode traumatizar o aluno para o resto da vida, deixando-lhe marcas indeléveis. E11 investiu, inclusive financeiramente, em sua aprendizagem e não obteve o retorno que esperava.

Para encerrar a narrativa de sua experiência de aprendiz da língua italiana, E11 apresenta-nos a seguinte metáfora: “eu tava / **fui com muita sede ao pote e tava vazio** [risos]”. Perguntamo-nos o que seria esse pote ao qual E11 tentou, embora sem sucesso, alcançar? Perguntamo-nos se seria a língua esse pote ou se o professor seria um “pote de língua”? Esta dúvida nos traz a aproximação entre professor e língua. Não queremos fixar sentidos nem dar respostas, interessa-nos entender que “o pote” estava vazio e que a culpa pela não aprendizagem de E11 não é dela mesma, uma vez que E11 se caracteriza por ter muita vontade de aprender. Não queremos encontrar culpados, mas entender as representações de professor (que estão sempre articuladas às representações de aluno) que permeiam os dizer dos entrevistados: E11 comprou livro e dicionário, como se isso fosse a função do aluno no processo de aprendizagem e como se essas compras pudessem garantir-

lhe, por tabela, talvez, a compra da língua. No entanto, ter “muita sede” não foi suficiente para que E11 aprendesse italiano.

A relação professor-aluno é também uma relação comercial: o aluno vai com sede e encontra o pote vazio. A falha foi do professor, não apenas o insucesso, mas o trauma; o professor talvez seja visto por E11 como um pote, como o acesso à língua, como o dono do saber; que o pote esteja vazio faz com que este professor de italiano seja caracterizado por E11 como o pior professor que ela teve; ele é caracterizado pela falta, o que faz com que, ao preencher o questionário, ela nem se lembre de ter estudado italiano e diga “e o pior professor de idiomas que eu tive / esqueci de falar eu estudei italiano por quatro meses”. O professor ruim seria, portanto, como um pote vazio, marcado pela falta, que nada pode oferecer ao aluno, a não ser um trauma. E11, após nos falar sobre sua melhor professora, traz a figura do mau professor. Chamou-nos, à primeira vista, a atenção para a presença das dicotomias entre bom e mau professor, no dizer de E11, assim como no dizer de outros professores. Também é frequente a polarização entre o bom e o mau aluno. Segundo Foucault, essa polarização, que culmina na punição, engendra um sistema de castigos e recompensas:

[e]m primeiro lugar a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito na justiça penal, temos uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos. (...) A “justiça” escolar levou muito longe esse sistema de que se encontram pelo menos os rudimentos no exército ou nas oficinas (FOUCAULT, [1975]2007, p. 151)

Não apenas o aluno é avaliado e classificado nessa polarização, mas também o professor, conforme podemos vislumbrar nos recortes aqui expostos. Vejamos o recorte abaixo, extraído do anterior, em que E11 fala sobre a experiência e sua irmã, em contraposição à sua:

R45

Ei1: (...) minha irmã por exemplo ela se identificou com o italiano de uma tal maneira / que ela aprendeu muito rápido e até já viajou pra Itália /

P: Aham

Ei1: De tanto que ela gostou do idioma

Ei1 traz o exemplo positivo de sua irmã, ao falar sobre o seu “trauma” ao aprender italiano, de modo a relativizar e mostrar que é importante “gostar” do (ou identificar-se com o) idioma para poder aprender. Em “minha irmã por exemplo ela se identificou com o **italiano** de uma tal maneira”, não sabemos se, ao dizer “o italiano”, Ei1 se refere ao professor ou à língua, embora em seguida ela diga que a irmã gostou da língua. É interessante que o sucesso da irmã na experiência de aprendizagem deve-se ao “gostar”, à relação romantizada com a língua, ao passo que a experiência ruim de Ei1 se deve ao professor que não soube despertar o seu interesse. Não sabemos se elas tiveram o mesmo professor; no entanto, é importante ressaltar a representação de professor como culpado pelo insucesso do aluno, sendo o único responsável pelo ensino-aprendizagem. A relativização promovida por Ei1, no recorte que precede o anterior, em que se mesclam aprender (e não aprender) italiano e gostar (e não gostar) do italiano, traz um dizer contraditório em que o professor é responsabilizado pelo insucesso e o aluno é responsabilizado pelo sucesso. Essa contradição, que entendemos como constitutiva, aponta para a uniformidade com que trabalha a escola, que, segundo Veras (2008), ignora o inesperado que surge da relação língua-professor-aluno:

[a] relação de cada um com a língua estrangeira é particular, e a escola trabalha com a uniformidade: é a sua garantia como tentativa para lidar com línguas minoritárias, para contrabalançar a imposição do lugar. (...) As metodologias propostas ignoram forçosamente que no encontro entre alunos e professores esteja presente o inesperado, a indeterminação que já existe na etimologia da palavra educar, que vai do “incentivar”, do “nutrir”, ao “conduzir”; que se faça presente o inconsciente que insiste em distanciar o ideal e o real, e que não permite o encontro previsto, esperado. (VERAS, 2008, p. 122)

Ao dizer qual é o papel do professor, podemos observar que a experiência como aluna de Ei1 engendra sua representação de professor e logo participa do processo de constituição identitária. A construção da identidade profissional do professor, se dá sempre pela alteridade, como aquele que representa a língua se compõe para os entrevistados tanto a partir dos professores que teve, quanto na relação com os alunos que, hoje, os entrevistados têm. Ainda dentro dessa temática, vejamos o recorte abaixo, em que Ei3, ao falar de si como professora, traz o dizer dos seus alunos.

R46

Ei3: E eu sou muito motivada e eles falam isso / TODOS falam isso/ que eles conseguem ver a motivação / ah / como professor / **outro dia um aluno falou pra mim / como o professor influencia a gente / é a gente a gostar ou a não gostar mais da língua**

A entrevistada interrompe sua fala, “ah / como professor”, para trazer a partir do outro, daquele que é seu aluno, “outro dia um aluno falou pra mim...”, a representação do professor como figura responsável pela relação afetiva que se estabelece com a língua. A voz do outro é utilizada para reforçar seus argumentos, para reforçar sua busca por autovalorização, mostrando-se, para a pesquisadora, como uma boa professora. É por meio do discurso direto que Ei3 traz o dizer do outro (dos seus alunos). Esse dizer se mescla ao seu próprio dizer, o que indica o atravessamento do dizer do outro no seu próprio dizer, conforme podemos vislumbrar em “/ ah / como professor / outro dia um aluno falou pra mim / como o professor influencia a gente.

Para Authier-Revuz (1990), o discurso direto é uma das formas através das quais a heterogeneidade constitutiva do dizer se mostra ou se representa. O discurso direto traz o dizer outro, de forma explícita, pela simulação da fala do outro ou pela (re)produção de um diálogo. Vale ressaltar que não interessa a fidelidade em relação ao dizer do outro, mas que ele se faça presente na materialidade linguística. Ei3, na busca por colocar-se, durante a entrevista, como uma boa professora, como professora motivada, traz o dizer de seus alunos, que comprova a sua eficiência, em “TODOS falam isso”.

A sobreposição professor-língua traz diversas implicações: podemos ter como efeitos de sentido que a língua faz-se presente em sala de aula por meio do professor, dono do saber, “vendedor” da língua, aquele que possibilita que o aluno possa “adquiri-la”. Além disso, é importante, para pensar na construção identitária do professor, que aparece no dizer dos próprios professores como figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem. No recorte abaixo, Ei3 após falar de sua identificação (que é sempre ambivalente) com a língua espanhola, diz transportar essa experiência negativa para seu dizer sobre a prática:

R47

Ei3: (...) [risos] é uma coisa assim que você fala meu eu / todo mundo fala / todo mundo tem facilidade / mas isso também é legal porque na hora de eu dar aula pra alguém que eu vejo / ah **eu não gosto de inglês / eu entendo o que eles sentem**

P: Aham

Ei3: Então assim eu tenho uma abordagem diferente com eles / porque eu entendo o bloqueio a não identificação e se / a a se eu ouvir isso e falar o que que e isso?

P: Aham

Ei3: Então por um lado pra mim é legal pra mim essa experiência

No primeiro subcapítulo, intitulado *4.1 – A (im)possibilidade e o desejo de colocar-se no lugar do(s) aluno(s)*, discorremos sobre o espelhamento da imagem de si na representação que o professor tem de seus alunos, ao dizer, por exemplo “eu entendo o que eles sentem”. Como se fosse possível que todas as pessoas sentissem a mesma coisa no encontro-confronto com uma língua estrangeira e como se transformar essa relação de “não gostar” em “gostar” fosse a função principal do professor, dizer esse que se ancora na abordagem comunicativa, a partir da qual, na década de 70 e 80, “o aluno passou a ser visto de maneira diferente: passou-se a se levar em conta suas necessidades, interesses e sentimentos.” (MADEIRA, 2008, p. 119).

É recorrente, no dizer dos entrevistados, a representação de professor que sabe tudo, que (de)tem o conhecimento, que (de)tem e representa a língua, bem como o professor como aquele que entende o seu aluno, conforme podemos vislumbrar no dizer assertivo de Ei3, “eu entendo o que eles sentem”. Interessa-nos, por agora, principalmente o

que Ei3 diz no recorte 48, que dá sequência ao recorte 47, ao responder à minha indagação sobre a sua prática com relação aos alunos que não gostam da língua inglesa:

R48

P: Aham e o que você tenta fazer com esses alunos / como que é a sua abordagem?

Ei3: Eu tento deixar a aula bem divertida / de tento conversar com eles pra pra saber o que eles gostam (...) se é individual **eu vou tentar pensar no que eles gostam de fazer aqui / alguma coisa que eles vão focar tanto que eles vão acabar esquecendo da língua / até começam a simpatizar um pouco mais** / acho que se eu tivesse tido um pouco disso talvez teria // você não pensa isso não quando você tá dando aula? Nossa / se eu tivesse uma aula assim ou se eu tivesse entendido isso

P: Aham

Ei3: Talvez / sei lá

P: É por isso que eu tô estudando essa relação mesmo de quando a gente estuda e quando a gente ensina

Ei3: Quando a gente estuda e quando a gente ensina / é / isso é uma coisa que eu gosto muito de dar aula / é isso / é em pensar no que eu tive e como eu gostaria que tivesse sido diferente

P: Mas você traz isso do inglês também?

Ei3: É / também / só do inglês agora / essa parte **por exemplo de quando eu vejo algum aluno / é difícil / com adolescente era mais comum encontrar por exemplo eu detesto inglês / você começa a gostar era lá atrás / o professor era chato / algum trauma que eles tiveram / em sala de aula com o professor/** E daí eu tentava mudar essa ideia não estudando / mas a minha relação com eles / E daí eles acabavam / vários falava pra mim **ah eu gosto mais de inglês por causa de você** / É então era uma delícia porque daí eles começavam a **enxergar a língua de uma outra forma** // mas com adultos / porque daí eu ficava pensando / nossa o que que eu queria ter uma aula assim / ou desse jeito desse jeito / e daí eu trago muito disso pra cada um / muito da minha experiência e eles gostam de ouvir isso

A estratégia que Ei3 diz utilizar para que seus alunos simpatizem mais com a língua é fazer com que eles “esqueçam a língua” e trabalhem com temas que eles se interessem, “eu vou tentar pensar no que eles gostam de fazer aqui / alguma coisa que eles vão focar tanto que eles vão acabar esquecendo da língua / até começam a simpatizar um pouco mais”. Estratégia que nos parece curiosa: esquecer da língua, para gostar mais dela, como se fosse possível ignorar aquilo de que não gostamos e, além disso, ignorar uma língua que nos é estranha, que nos causa, além de encantamento, estranhamento. Talvez na tentativa de evitar ou de esquecer a confrontação que, segundo Tavares (2011, p. 159),

“esfacela a ilusão de uma correspondência biunívoca entre o nome e o objeto que ele representa”.

Ei3 começou o penúltimo recorte, de número 48, dizendo que não se identifica com a língua espanhola. Ao responder à pergunta “você traz isso do inglês também?”, a entrevistada afirma entender os seus alunos que não gostam de inglês. Ao tentar explicar os motivos desse “não gostar” dos alunos, aparece a figura do professor, que pode ter provocado neles um “trauma”. Ao responder “Mas você traz isso [essa abordagem] do inglês também?”, Ei3 afirma: “É / **também / só do inglês agora**”, podemos entrever que o dizer de Ei3 é contraditório, o que nos faz pensar sobre como essas lembranças compõem as representações e como influenciam no dizer sobre a prática. Há contradição no dizer de Ei3, uma vez que Ei3, primeiramente, diz que sua experiência negativa com a língua espanhola faz com que ela possa entender melhor seus alunos, principalmente aqueles que não gostam da língua inglesa, e, em seguida, diz que apenas sua experiência com o aprendizado de língua inglesa influencia em sua prática pedagógica. Apesar das experiências negativas estarem presentes, podemos entrever que há predominância, no dizer de Ei3 sobre a prática (sobre o ensino de língua inglesa), das experiências de aprendizagem da língua inglesa, que, no caso dessa entrevistada, são apresentadas sempre como positivas. De modo que Ei3 parece apenas apresentar, para a pesquisadora, a sua identificação com a língua espanhola, como um aspecto positivo para a sua identidade profissional, trazendo a imagem de professora eficiente e competente. No entanto, Ei3 não explica como sua experiência negativa com a aprendizagem de língua espanhola influencia positivamente na sua prática pedagógica.

Em “essa parte por exemplo de quando eu vejo algum aluno / é difícil / com adolescente era mais comum encontrar por exemplo eu detesto inglês / você começa a gostar era lá atrás / o professor era chato / algum trauma que eles tiveram / em sala de aula com o professor”, o professor é apontado como principal motivo para o não gostar, ele é o culpado e o que Ei3 busca fazer é reverter essa associação trabalhando a sua relação com o aluno, a fim de que ele “enxergue” a língua de outra forma, seguindo os princípios da abordagem comunicativa. O professor é aquele que controla a visão do aluno, ele molda

como o aluno vê a língua. De modo que, mais uma vez, o professor é a figura central no aprendizado, ele é o meio pelo qual o aluno vê (e sente) a língua. A figura do professor ruim, é o outro, uma vez que Ei3 se diz boa professora, conforme podemos entrever em “acho que se eu tivesse tido um pouco disso talvez teria // você não pensa isso não quando você tá dando aula? Nossa / se eu tivesse uma aula assim ou se eu tivesse entendido isso”.

É muito recorrente que os entrevistados tragam as figuras dos bons e maus professores que tiveram, conforme já foi analisado; também é comum que eles tragam o professor como representante da língua ou como responsável pela relação afetiva que eles têm com a língua. Segundo Tavares (2011, p. 160), a representação de professor como detentor da língua (que seria o que falta ao aluno) está associada à representação de língua como objeto de saber, que, ilusoriamente, poderia oferecer completude e liberdade. No entanto, no recorte abaixo, Ei3 parece desvincular a relação com o professor da relação com a língua:

R49

Ei3: eu tinha uma professora argentina que era MUIto gracinha / ela era amiga da gente e: então a gente falava MUITO com ela / **mas aí eu não gostava eu já tinha vergonha / estranho isso** / com o inglês sempre foi natural pra mim / mas o: espanhol eu não sei / não sei explicar qual é a minha não identificação com a língua

No recorte acima, a identificação com a língua não está vinculada à figura do professor, uma vez que o não gostar é anterior às aulas com a professora, adjetivada positivamente como “MUIto gracinha”. Em “é estranho isso”, o dêitico “isso” pode referir-se ao fato de Ei4 não gostar da língua e ter vergonha, mesmo antes de aprender, ou ao fato de não gostar da língua, apesar da empatia com a professora. Talvez seja inexplicável, para Ei3, que não tenhamos controle sobre aquilo de que (não) gostamos ou que a professora seja “uma gracinha” e que ela seja amiga dos alunos, mas, ainda assim, Ei3 se sinta envergonhada e não goste da língua espanhola. A estranheza parece reforçar a representação de professor como representante da língua e como responsável pelo aprendizado. No entanto, pela outra possibilidade de sentido – de que o dêitico “isso”

tenha como referente o estranhamento pela diferença entre a relação de Ei4 com as línguas inglesa e a espanhola, parece ser reforçado pelos dizeres que seguem o dêitico: “com o inglês sempre foi natural pra mim / mas o: espanhol eu não sei / não sei explicar qual é a minha não identificação com a língua”. O estranhamento de Ei3 parece decorrer da impossibilidade de explicar a sua identificação com a língua, o que vai contra a representação de sujeito logocêntrico, senhor de si.

Vejamos o recorte abaixo de Ei1 – em que parece haver novamente a ilusão de pleno controle do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos – pensando na relação língua-professor-aluno, que analisamos nos recortes anteriores.

R50

Ei1: Inclusive às vezes eu gosto de dar aula de básico / porque eu acho assim que a base / É / MUITO IMPORTANTE / Se você não de / não constrói aquela base com aqueles alunos de uma maneira é é é segura / Esses alunos vão ter muitos problemas / muitos problemas nas fases seguintes / Né? **é como você construir uma uma casa com uma fundação BAMBA** / essa casa vai cair né? / E: então eu até gosto de pegar grupo de básico né? Pra deixar eles / e também pra **despertar neles o interesse pelos idiomas** / porque muitas vezes o aluno vem pela necessidade do trabalho ou ele tá fazendo um mestrado um doutorado e ele precisa do inglês / ou ele trabalha numa empresa e: e: ele vem porque é uma coisa necessária pra ele e não necessariamente ele vem porque ele GOSTA/ Então se você consegue despertar esse interesse no aluno pelo IDIOMA eu já acho assim uma coisa maravilhosa / Aham o cara começa o semestre aí que saco eu tenho que ir na aula de inglês e termina o semestre pedindo sugestões de livros revistas e filmes pra ele assistir

É interessante pensar na metáfora “despertar neles”, que pressupõe que o interesse esteja adormecido, e que o professor pode “acordar” (n)os alunos. Ao mesmo tempo que o professor, segundo a prescrição da entrevistada, deve construir a base “COM” os alunos, o professor deve despertar o interesse “NOS” alunos. Ensino-aprendizagem seria, para Ei1, portanto, uma atividade, trazida pelo verbo construir, em conjunto, feita pelos professores e alunos. No entanto, os verbos “deixar” e “despertar” tendo como objeto direto os alunos, apontam para alunos passivos e professores ativos, capazes de “transformá-los”, de modo que o ensino é, de qualquer forma uma atividade consciente e controlável, pelo menos pelo professor, o que remete à monitoração da aprendizagem, proposta por Krashen (1982). A sentença “Pra deixar eles” não foi concluída pelo professor, ela poderia ser completada com “com uma base segura” ou “com uma fundação

forte”, o que corroboraria para esta questão do controle absoluto que o professor parece ter daquilo que ele ensina, ou do (saber do) aluno.

Seriam, portanto, função do professor “despertar neles [nos alunos] o interesse pelos idiomas”, além de construir no aluno essa base sólida, para que a casa, metáfora para a língua, como totalidade, não caia. O ensino-aprendizagem é, no dizer de Eil, uma edificação, em que se fez um alicerce. O processo de ensino-aprendizagem seria responsável, portanto, por deixar marcas, construções no aluno. Segundo Coracini (2007a), o contato com uma língua outra deixa inevitavelmente marcas na constituição identitária do aprendiz. Não podemos dizer que o ensino-aprendizagem, para Eil, é um processo consciente para o aluno e para o professor, porque o professor desperta algo no aluno, o professor atua como um mágico, despertando o que ele já tem, seja um talento ou uma habilidade biológica inata. De qualquer modo, aprender uma língua é, no dizer de Eil, um processo linear, assim como a construção de uma casa, que se realiza tijolo por tijolo, fase por fase, em que, se a etapa inicial não for ensinada (e aprendida) de forma sólida, há graves consequências: “esses alunos vão ter muitos problemas / muitos problemas nas fases seguintes”.

Aprender uma língua, no dizer de Eil, é construir uma casa nova e é “uma coisa maravilhosa” quando o professor “desperta no aluno” um interesse pelos idiomas. Desse modo, se esse interesse é “despertado”, podemos concluir que o interesse já existia no aluno, a casa, ou seja, a língua dita estrangeira é algo novo para o aluno, mas o interesse já é anterior. Esse interesse que é despertado pelo professor não é apenas pela língua ensinada-aprendida, é um interesse por línguas em geral, como diz Eil “então eu até gosto de pegar grupo de básico né? Pra deixar eles / e também pra despertar neles o interesse **pelos idiomas**”. O uso do plural, em “idiomas”, traz alguns efeitos de sentido, que nos levam a pensar: (1) na homogeneização no ensino de línguas sobre a relação de (des)interesse que o aluno estabelece com as línguas estrangeiras em geral, (2) na simplificação, vislumbrada na busca por uma generalização redutora, em que “os idiomas” se reduzem à língua inglesa, uma vez que a professora está falando do ensino de inglês; e

(3) na supervalorização do professor que seria capaz e teria o dever de despertar interesse por vários idiomas e não apenas pelo idioma em questão em sala de aula.

No momento da entrevista, E11 estava diante da pesquisadora, também professora que está fazendo mestrado e que trabalhou na mesma escola em que ela trabalha atualmente. Acreditamos que isso possa ter levado E11 à busca pela produção de saberes, de “verdades” que justificassem sua situação de professora entrevistada. Concordamos com Ghiraldelo (2010) que as entrevistas que constituem o *corpus* desta pesquisa, constituem-se num espaço, para os enunciadores “tentarem conduzir, ou tentarem ter o controle sobre a maneira de a pesquisadora olhar para o trabalho delas, sobre as imagens que eu [ou seja, a pesquisadora] poderia construir delas como professoras” (GHIRALDELO, 2010, p. 252). E11 narra sua experiência e explica o que é necessário para um ensino eficaz, para que a “casa não caia”. Nessa tentativa, vislumbramos a representação de ensino como construção conjunta pelo professor e pelo aluno, construção essa que não pode ter a base “bamba”. Pensar que é necessário que o ensino esteja calcado em uma base sólida traz a representação de sujeito e aprendizagem conscientes e capazes de serem controlados. Além disso, que o início do processo de aprendizagem seja visto como “base”, como a “fundação de uma casa”, traz a noção de aprendizagem sempre em um contínuo desenvolvimento, em que se aprende por etapas.

#### **4.4 – O sujeito cindido e as diversas representações de si: alguns alinhavos**

Embora nosso objetivo neste capítulo tenha sido apresentar os resultados da análise das representações de (si como) professor, no decorrer do capítulo, abordamos também as representações de aluno que perpassam o dizer dos entrevistados. Afinal, ao falar de si como professor, os participantes trouxeram repetidas vezes em seu dizer as representações que fazem de seus alunos, bem como as de seus antigos professores. Esses resultados reforçam os pressupostos de que o processo identitário se (re)constrói sempre pelo movimento de alteridade, pelo contato com o outro, e que a formação do professor, não está delimitada a um exato período (ECKERT-HOFF, 2008), mas já começa na

infância, pois as identificações e as representações (de professor, aluno, língua, ensino-aprendizagem) são produzidas desde a primeira vivência em ambiente escolar (Coracini, 2000).

Segundo Coracini (2002a), no senso comum, a principal tarefa do professor é informar, transmitir conhecimento sobre determinado conteúdo. A autora ressalta que a função de informador do professor está associada à de facilitador, aquele que torna acessível o que está sendo ensinado. Corroborando com essa representação de professor como facilitador, pudemos vislumbrar no *corpus* de nossa pesquisa as representações de professor: (1) como mediador entre os alunos e o conhecimento e (2) como mediador entre os alunos.

A representação de professor como aquele que é capaz de se deslocar de seu lugar e se colocar no lugar do aluno também está atrelada à representação de professor como facilitador, uma vez que, a partir de sua experiência, o professor poderia antecipar as dificuldades e desse modo, “facilitar” a aprendizagem – conforme observamos nos resultados de análise apresentados, os professores entrevistados assumem diferentes posições ao enunciarem do lugar de professor, tal como a posição de pais.

Associada à representação de professor como facilitador também pudemos entrever a representação de professor que sabe tudo e, justamente, por isso, é capaz de facilitar a aprendizagem do aluno e a representação de ensino-aprendizagem consciente, controlável e, além disso, linear, pois o ensino-aprendizagem é associado ao “desenvolvimento”, a etapas que devem ser cumpridas. Tanto o ensino-aprendizagem, o aluno e a língua podem ser controlados pelo professor. Pudemos entrever a objetificação do conhecimento, pois permeia os recortes analisados a representação de que aprender é armazenar um conhecimento. Avaliar é, de acordo com essa representação, medir e contabilizar o conhecimento, por meio da escrita, seja da escrita do aluno em uma prova, seja pela escrita do professor na lousa.

A representação de sujeito que permeia o dizer dos entrevistados é de sujeito logocêntrico, racional e senhor de si, seja o aluno ou o professor. No entanto, embora em

alguns recortes o aluno também seja dito como responsável pela sua própria aprendizagem, é mais comum que o aluno seja colocado em uma posição de passividade com relação ao professor que tem uma posição de atividade no ensino-aprendizagem. O professor, frequentemente, aparece, nos recortes selecionados, como a figura central no ensino-aprendizagem, como o responsável pela aprendizagem do aluno, como aquele que “sabe tudo” e como detentor da língua. O professor, além de responsável pela mediação entre os alunos, é a ponte entre o aluno e a língua.

Portanto, a relação entre professor e aluno é sempre uma relação de poder-saber, uma relação desigual, em que normalmente o poder parece se realizar do professor ao aluno. Vale lembrar que o poder para Foucault nunca se dá de cima pra baixo, mas é móvel e se estabelece por meio das relações; o que existem são relações de poder, que produzem e são produzidas pelo saber. Portanto, o poder não é apenas repressor, mas é produtivo. Além disso, segundo o autor, onde há poder, – e há relações de poder em todos os lugares, na micro-organização social – há possibilidade de resistência, conforme pudemos vislumbrar na análise apresentada. Coracini (2002b) ressalta que o ambiente de sala de aula é muito resistente a mudanças nas relações de poder e saber, e, segundo Foucault ([1979]1995); a manutenção das relações de poder provoca um efeito de homogeneização, não há surpresas, rupturas e as relações entre as pessoas ocorrem sempre como é esperado. Desse modo, foi possível vislumbrar, nos resultados de análise apresentados, que o professor, enquanto aquele que sabe tudo, detém também o saber e, portanto, exerce poder sobre os alunos.

A relação entre professor-aluno e suas representações também sofrem influência do discurso neoliberal, pois, a relação professor-aluno é inúmeras vezes dita como uma relação comercial: o aluno é o cliente e o professor é aquele que “vende” a língua, sendo, portanto, responsável não apenas pela aprendizagem, como também pela relação que o aluno estabelece com a língua. No próximo capítulo, serão analisados recortes nos quais a língua é objeto de desejo (em que são relacionados a ela verbos como (não) gostar, amar, odiar, adorar); também analisaremos a representação de língua como mercadoria.

As representações de língua, de professor, aluno e de ensino-aprendizagem não estão desvinculadas. Nessa relação comercial, além de ensinar, aparece, dentre as preocupações dos professores, a busca por agradar e satisfazer o aluno, seu cliente. Segundo Gentili (1996), a escola está seguindo padrões produtivistas e empresariais, o que explica a necessidade de satisfazer os alunos.

Conforme pudemos vislumbrar nos recortes analisados, busca-se também que os alunos aprendam sem perceber, evitando o contato-confronto com a língua outra. Também entendemos que o imperativo de felicidade é uma característica da pós-modernidade e que também está relacionado ao atravessamento do neoliberalismo no discurso pedagógico, aproximando o fazer pedagógico do entretenimento. Dufour ([2003]2005, p. 15) afirma que o neoliberalismo, como qualquer ideologia, promove a construção de um novo homem. Nessa transformação, há uma mudança no estatuto do objeto, que é transformado em mercadoria, e a uma mudança na relação do homem com o objeto, pois o homem deve adaptar-se à mercadoria. Já Bauman ([2007]2008) afirma que, na pós-modernidade, as pessoas estão se transformando em mercadorias, pois a sociedade está deixando de ser uma sociedade de produtores e se transformando em uma sociedade de consumidores, em que, para manter-se no mercado de trabalho, é importante ser uma mercadoria consumível e isso implica em agradar, por exemplo, aos alunos, no caso dos entrevistados, e em ser flexível.

O efeito de homogeneização, que, segundo Foucault ([1979]1995), é uma consequência da manutenção das relações de poder-saber, pode ser entrevisto no desejo que permeia o dizer dos entrevistados, de que haja um grupo de alunos que seja homogêneo, bem como pela obrigação de tratar os alunos da mesma maneira. Além disso, a homogeneização pode ser vislumbrada na materialidade linguística, pois os participantes da pesquisa, frequentemente se referem aos alunos apenas como “eles”, ou mesmo como “ele”, de modo que todos os alunos são agrupados e generalizados, por meio de um substantivo no singular. A representação de aluno proveniente da representação de si como aluno está relacionada à homogeneização dos alunos, pois se pressupõe que todos os alunos sejam iguais e, além disso, pressupõe-se que eles sejam como os entrevistados eram quando

alunos. O espelhamento entre a representação de aluno e a representação de si como aluno engendra a prática pedagógica. O referencial para se pensar sobre o outro é sempre o “eu”, que corresponde a uma ilusão, à busca por inteireza, coerência e totalidade, assim como o referencial para pensar o “eu” é sempre o outro. Além disso, a partir desse movimento de comparação, podemos entrever que a avaliação da aprendizagem dos alunos é feita a partir da própria aprendizagem, a partir de um modelo de aluno, que, em geral, corresponde ao aluno que o professor entrevistado foi. Também pudemos entrever que a avaliação do ensino ocorre no movimento de comparação entre o professor que o entrevistado é e os professores que os entrevistados tiveram. De modo que os processos de identificação são predominantemente de identificação imaginária, em que se busca ser igual a um modelo, segundo Riolfi e Alaminos (2007).

Por outro lado, associada à homogeneização, há também a classificação dos professores e dos alunos nas categorias “bom” e “mau”. Segundo Foucault ([1975]2007), essa classificação em dois polos faz parte de um sistema de castigos e recompensas, que culmina na punição e no controle, no exercício do poder. A representação de professor como mediador entre os alunos está relacionada à classificação e à polarização dos alunos, o professor é, frequentemente, dito como aquele que deve ter “jogo de cintura”, que deve atender e agradar a todos alunos, sendo sempre justo e flexível. No entanto, essas obrigações – tais como, ser justo, flexível, ter jogo de cintura, não prejudicar os “bons” nem os “maus” alunos – que engendram o fazer docente, bem como as representações de professor, permitem que possamos vislumbrar a impossibilidade da homogeneização e o apagamento das singularidades dos alunos.

A partir da representação de professor como aquele que “sabe tudo” também resvala a representação de professor angustiado e preocupado em corresponder ao ideal daquele que detém o saber e o poder. Permeia, portanto, o dizer dos entrevistados tanto a busca pela unidade, coerência e completude, pelo controle sobre o seu fazer pedagógico e sobre os seus alunos, quanto a incerteza, a insegurança e a culpa pelo insucesso no processo de ensino-aprendizagem. O que nos leva a entender as entrevistas como um espaço também de lamentações, em que o professor pode “confessar” suas dificuldades, seus temores, mas

ao mesmo tempo pode reforçar a representação de que ele sabe tudo, constituindo, por meio da linguagem, na narrativa, uma imagem de idealizada de professor eficiente e valorizado. O falar de “si”, todavia, conforme os recortes analisados, mostra-se como uma prática não aceita na FD da sala de aula e, ao mesmo tempo, essa prática é afirmada por Ei2 como positiva, por criar uma relação de proximidade entre professor e aluno; no entanto, a entrevistada ressalta que o professor deve se colocar em sala de aula, mas com alguns limites. O fazer docente é, ao mesmo tempo, engendrado por regras que delimitam o que (não) pode e (não) deve ser dito e feito e é marcado pela mobilidade: ele não é estático, o professor deve estar sempre inovando e “tentando”. É uma regularidade nos recortes analisados que a prática docente seja dita como tentativa, o que nos leva a pensar tanto: (1) na mobilidade das práticas docentes, como uma busca pela totalização; (2) no adiamento na tarefa de ensinar; (3) na busca pela desresponsabilização do professor, (4) na impossibilidade de ensinar algo a alguém.



## CAPÍTULO 5 – REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA

Assim como Ghiraldelo (2002), percebemos que as línguas transitam em um espaço formado por dois polos: em um deles, a língua é um objeto externo ao falante, como uma ferramenta, e, em outro, é interna ao falante, como a sua voz. Primeiramente, em 5.1 – *A língua-ferramenta externa ao falante*, apresentamos os resultados de análise das representações de língua, neste primeiro polo, como objeto, representação que vem vinculada à representação de sujeito logocêntrico, capaz de controlar e de “usar” a língua.

Em seguida, em 5.2 – *A língua como objeto de desejo*, são abordados resultados de análise que apontam para representações de língua, não mais do ponto de vista da exterioridade, mas no que se refere ao contato com a língua. Esse contato é, por vezes, metaforizado como uma paixão, o que nos faz pensar que a relação com a língua pode ser comparada às relações humanas. A língua também se mostra como objeto de desejo por estar associada a verbos como gostar, detestar, adorar, entre outros. Em 5.2.1 – *A paixão pela língua como justificativa para a “escolha” profissional*, fazemos considerações sobre os efeitos de sentidos que apontam, no dizer dos entrevistados, para uma relação entre as suas “escolhas” profissionais às suas relações amorosas com a língua e às suas experiências com antigos professores, considerados como modelos.

Entretecida à representação de língua como objeto (ancorada na representação de sujeito logocêntrico) e à língua como objeto de desejo, pela qual é possível se apaixonar, (ancorada na representação de sujeito cindido, que não tem controle sobre seus sentimentos) trabalhamos, em seguida, justamente com a representação de língua que toca a temática do controle da língua, em 5.3 – *A (im)possibilidade e o desejo de controlar e ter uma língua*, e, por fim, puxando outro fio na trama discursiva, apresentamos resultados de análise sobre a temática da posse e da ilusão do domínio sobre a língua. Por fim, buscando tecer conclusões, em 5.4 – *As representações de língua e a constituição identitária do professor brasileiro de LE: alguns alinhavos*, discorreremos sobre a diversidade de representações que (1) apontam para a contradição que é constitutiva do sujeito e da linguagem e (2) incidem sobre a constituição identitária do professor.

## 5.1 – A língua-ferramenta externa ao falante

Dedicamos este subcapítulo às representações em que a língua é exterior ao falante, visto que estas representações são muito frequentes. Permeia o dizer dos professores a representação de língua como objeto que podemos controlar, manipular e usar com diferentes finalidades. Optamos por começar este subcapítulo, em que apresentaremos os resultados de análise, preocupados também com a função sintática do item lexical “língua”, seja ela portuguesa, francesa, inglesa, espanhola (dentre outras), nos dizeres produzidos pelos entrevistados, pensando nos efeitos de sentidos que se constroem e no imaginário sobre as línguas estrangeiras. No dizer dos professores, pudemos vislumbrar que é mais comum que o item lexical “língua” ocupe a função sintática de objeto direto do que a função de sujeito. Vejamos, por exemplo, o seguinte recorte em que E11 discorre sobre a sua experiência como aprendiz de línguas:

R51:

E11: E tenho facilidade / então eu acho que [o espanhol] é uma língua bacana / não uso [o espanhol] no meu dia a dia só em filmes às vezes em músicas

Embora no recorte acima esteja implícito “[o espanhol] é uma língua bacana”, quando a língua ocupa a posição de sujeito, em geral, ela vem acompanhada do verbo copulativo “ser”, trazendo no predicativo do sujeito, por exemplo, o adjetivo “bacana”, uma caracterização da própria língua. Além disso, os enunciados assertivos, como “[o espanhol] é uma língua bacana”, são bastante recorrentes nos dizeres dos entrevistados e produzem efeito de sentido de verdade. Chamou a nossa atenção que é frequente no dizer dos professores a representação de língua como instrumento que se usa para comunicar uma mensagem, para se expressar e por meio da qual temos acesso a novas possibilidades. A representação de língua como objeto não está marcada apenas pela presença do verbo “usar”, por exemplo, em “não uso [o espanhol] no meu dia a dia” (E11); no entanto, a repetição do verbo “usar”, em 11 ocorrências no dizer de E12, cuja entrevista teve duração de 50 minutos, traz o efeito de sentido de que, por meio do “uso da língua”, estão reunidas

as diversas atividades , como “falar” (que aparece 20 vezes na mesma entrevista) ou “dizer” e “escrever”. Além disso, o verbo “usar” também aponta para a representação de língua como objeto e, portanto, a representação de língua externa ao falante.

A alternância, no dizer de Ei2, dos verbos “falar” e “usar”, tendo como complemento direto tanto os itens lexicais “língua” (seja a língua portuguesa, francesa, inglesa e espanhola), “as palavras” e “expressões”, acarreta duas temáticas importantes: a supremacia da oralidade; e a representação de língua como uma ferramenta neutra da qual posso fazer uso. Segundo Tavares (2010, p. 205), a primazia da oralidade em detrimento da competência escrita remonta ao método direto, visto que “a ênfase na oralidade, no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, é algo recente, acirrado por uma necessidade de ordem bastante pragmática, a partir das grandes guerras do século passado. Anteriormente, a prioridade recaía sobre a leitura e a escrita.” Já a “escolha” do verbo “usar”, que é frequente no dizer de diversos professores, traz ecos de uma representação de língua enquanto ferramenta neutra da qual me aproprio, com determinados fins. Vejamos os recortes abaixo, em que esta representação é corroborada:

R52

Ei1: a partir do momento que eles [os alunos] aprendem uma língua estrangeira eles têm mais fontes

R53

Ei1: o inglês já me **abriu** possibilidades de trabalho diferentes

Pensando de forma metafórica, poderíamos dizer que a língua, para nossos entrevistados, é uma chave, tanto por ela ser “usada”, como porque a língua estrangeira, no senso comum, é dita, nos tempos atuais, como capaz de possibilitar ascensão profissional e social: a língua-chave possibilita a entrada em outros lugares, a novos conhecimentos, a novas fontes de informação, conforme recorte 52. Perpassa o recorte 53 a representação de que a língua seria, portanto, responsável por possibilitar um movimento de expansão, de

abertura, a ocupação de outros territórios. A língua-chave não apenas “abre possibilidades”, mas garante a sobrevivência, conforme o recorte 35<sup>32</sup>.

No recorte 35, Ei4 afirma “hoje eu trabalho com pessoas pra quem // falar uma segunda língua / é um fator de sobrevivência / é determinante / pra se ter um emprego né?”. É frequente que a representação de língua-chave esteja associada ao âmbito profissional, conforme os recortes anteriores de Ei1 e Ei4. No entanto, Ei4 discorre também, no recorte 35, sobre a representação que pensa que seus alunos têm da aula de língua, sobre a língua e dela mesma, designada como “essa mulher”, em “então pra eles [alunos] era uma coisa assim / é: / **isso aqui** É uma **janela** // pro outro mundo / que é o mundo de sucesso / glória / felicidade / dinheiro / fama / tudo de bom // que eu posso ter na vida / ou quase tudo de bom / tirando a parte pessoal / filhos família / eu posso conseguir através dessa mulher [a professora]”

Ei4 acredita que, para seus alunos, a aula de língua, ou mesmo a língua, esse “isso aqui”, seja uma “janela pro outro mundo”. As metáforas de língua como chave e como janela, trazem a representação de a língua estrangeira, no caso a língua inglesa, é responsável por nos proporcionar ascensão social, acesso tanto a lugares, quanto a situações que antes não nos eram permitidos. A língua estrangeira está associada, portanto, a outra realidade, uma realidade desconhecida que é posta pela entrevistada como uma promessa de felicidade, “mundo de sucesso / glória / felicidade / dinheiro / fama”. E é por meio do

---

<sup>32</sup> Ei4: hoje eu trabalho com pessoas pra quem // falar uma segunda língua / é um fator de sobrevivência / é determinante / pra se ter um emprego né? / é então o papel que eu represento pra essas pessoas é muito diferente do papel que os meus professores representavam pra mim / eu não me lembro de ter nunca olhado pra um professor e pensado // né? sei lá / minha vida depende desse cara / se eu não conseguir aproveitar o que eu tô fazendo com esse cara aqui nessas sei lá 30 horas de curso eu tô ferrado / tô ferrado / é e esses caras eles têm uma dimensão de tempo e de necessidade / quer dizer nesses cursos que a gente trabalha na empresa / eles tinham / um é eu acho que era exatamente 30 horas alguma coisa desse gênero eram seis semanas de curso / eram trinta aula / é / por volta de 30 horas os caras tinham / então pra eles era uma coisa assim / é: / isso aqui É uma janela // pro outro mundo / que é o mundo de sucesso glória / felicidade / dinheiro / fama / tudo de bom // que eu posso ter na vida / ou quase tudo de bom / tirando a parte pessoal / filhos família / eu posso conseguir através dessa mulher / era mais ou menos assim que a coisa se desenhava lá / então era um papel extremamente importante

professor que o aluno pode alcançar esse mundo, esse “tudo de bom // que eu posso ter na vida”. Não só a língua, mas também o professor é, portanto, também uma chave para “sucesso / glória / felicidade / dinheiro / fama”, substantivos estes que são ditos como sinônimos. Na enumeração “sucesso / glória / felicidade / dinheiro / fama” todos os substantivos trazem efeitos de sentido muito próximos, que geralmente coincidem com os objetivos pessoais e profissionais, de modo que a língua é posta pela entrevistada como fundamental para alcançar esses objetivos.

Além da representação de língua como objeto, como uma chave mágica, podemos vislumbrar que essa “ferramenta” é definida por Ei1 como conjunto de palavras, de sons e de estruturas gramaticais:

R54

Ei1: A: // e eu sempre tive muito contato com americanos / então o meu inglês assim é o inglês americano / eu conheço bastante do inglês britânico / diferença de **vocabulário** / algumas diferenças de **gramática** / diferença de **pronúncia** / *mas* quando eu USO o idioma / **eu USO é é:** o inglês americano

As diferenças entre o inglês britânico e o americano, segundo Ei1, são diferenças de gramática, vocabulário e pronúncia. A língua é um código de signos, é definida pelos seus componentes. No dizer de Ei2, o substantivo plural “palavras” também aparece como componentes da língua inglesa, em:

R55

Ei2: eu usava **palavras** [em inglês] que eles [alunos] saberiam entender

Portanto, podemos vislumbrar a representação de língua como um conjunto de palavras, o que remonta à definição de língua proposta pelo Curso de Linguística Geral, escrito por alunos de Ferdinand Saussure, a partir das anotações durante as aulas do mestre. No entanto, nos dois recortes apresentados acima, “quando eu USO o idioma / **eu USO é é:** o inglês americano” (Ei1) e “eu usava **palavras** [em inglês] que eles [alunos de Ei2]

saberiam entender” (Ei2), a questão do uso da língua é posta em evidência na materialidade linguística, pois os complementos do verbo “usar” são “idiomas” e “inglês americano” (no dizer de Ei1) e “palavras” (no dizer de Ei2). Ei1 hesita na tentativa de definir o inglês que fala e o define trazendo o inglês americano, talvez como uma forma de legitimar o inglês que ela fala e, consecutivamente, legitimando-se como professora facilitadora.

Pela materialidade linguística, podemos vislumbrar possíveis ecos da memória discursiva no intradiscurso. A memória discursiva, que forma as representações de língua, é atravessada por diversos discursos, por exemplo, pelo discurso da globalização, pelo discurso capitalista, pelo discurso acadêmico etc. O dizer dos professores é perpassado pelos discursos que compõem quer seja os materiais didáticos, os cursos de formação ou o discurso publicitário. A representação de língua como um amontoado de palavras, como um objeto, remete à concepção saussureana em que a língua é um conjunto de signos, é um código a ser decifrado, conforme podemos entrever no recorte seguinte:

R56

Ei1: eu ouço o alemão mas eu não consigo decifrar

O discurso da ciência, dos estudos linguísticos, compõem o imaginário sobre as línguas e permeiam o discurso de formação de professores, de modo que as concepções de língua estruturalista, como código, e interacionista, como “ferramenta de comunicação”, ecoam no dizer dos entrevistados.

Vemos que a língua, no caso do recorte anterior, de Ei1, a língua alemã, ocupa a função sintática de objeto direto, em “eu ouço o alemão” e “eu não consigo decifrar [o alemão]”. Além disso, a língua é caracterizada como um conjunto de sons, que são ouvidos, embora não produzam significação, embora não sejam “decifrados”. Esta afirmação de Ei1 causa-nos estranhamento, visto que, desde que uma pessoa não tenha problemas auditivos, ela ouvirá uma língua: é a afirmação do óbvio que parece vir reforçar que a língua não é apenas composta por sons, mas sim de sons que recebem um tratamento, que devem ser necessariamente decifrados, conforme entrevista dada. Vejamos as seguintes definições que temos no *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*, para o verbo “decifrar”:

**decifrar.** V. t. d. **1.** Ler , explicar ou interpretar (o que está escrito em cifra, ou mal escrito). **2.** Compreender, revelar. **3.** Adivinhar, prever. **4.** Compreender o gênio, as tendências, os sentimentos de. **5.** Traduzir, verter (trecho difícil, ou considerado ou alguém como tal). **6.** Ler à primeira vista (música)

Que a língua seja passível de ser de-cifrada, nos faz pensar, a partir das definições de “decifrar” acima expostas, que permeia o dizer de Eil a representação de língua enquanto cifra, enquanto código. Também podemos pensar que “de-cifrar”, assim como “des-vendar” e “des-cobrir”, pode ser entendido como “compreender”, mas de qualquer modo a compreensão, nesse sentido, parece remontar à busca por uma, apenas uma, verdade escondida atrás de um código, de uma cifra. O que remonta à concepção de língua que é passível de sistematização, por ser “um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, [1916]2002, p. 17).

Este deslizamento de sentidos que nos leva ao item lexical “objeto” como “coisa” e como complemento verbal está relacionado às representações de língua que perpassam o dizer dos nossos entrevistados: predomina nas entrevistas a representação de língua externa ao sujeito tanto como um código (como um conjunto de signos) ou enquanto ferramenta, ou seja, instrumento para a comunicação.

Ao mesmo tempo, a partir do dizer dos nossos entrevistados, a língua-código-instrumento é “usada”, “utilizada”, “praticada” e “treinada”. A escolha dos verbos “usar-utilizar” e “praticar-treinar”, que têm como complemento “a língua” traz o efeito de sentido de que a língua é externa ao falante e de que é por ele controlada. A estes significantes, “usar-utilizar” e “praticar-treinar”, também estão associadas representações de ensino-aprendizagem. O enunciado “treinar a língua” é atravessado pela teoria educacional behaviorista, cuja representação de aprendizagem passa pelo esquema de estímulo-resposta-reforço, pelo treino repetitivo que se assemelha ao treino esportivo.

Os verbos “usar”, “utilizar”, que, no *corpus*, frequentemente têm como complemento “a(s) língua(s)”, remetem à abordagem de ensino comunicativa. Uma vez que, nessa abordagem, a aprendizagem deve objetivar situações reais de comunicação e a repetição descontextualizada é considerada negativa no processo de ensino-aprendizagem.

É recorrente, no dizer dos entrevistados, o verbo “praticar”, associado à (s) língua(s), o que remete à repetição, ao treino esportivo (CORACINI, 2007c, p. 140).

Desse modo, as representações de língua e de ensino-aprendizagem de línguas não estão desvinculadas das representações de sujeito; por exemplo, à representação de língua como instrumento de comunicação está vinculada a representação de sujeito logocêntrico, centrado e indiviso, capaz de controlar o seu dizer, capaz de manipular a língua que lhe é exterior. Por isso, no decorrer deste capítulo serão analisadas tanto as representações de língua e de ensino-aprendizagem de línguas que permeiam o dizer dos entrevistados como a relação que há entre elas.

A estas representações de língua (externa ou interna ao falante) estão associadas as representações de que aprender-ensinar é um movimento de dentro pra fora, em que a língua para alguns é incorporada (ela toma corpo no corpo do aluno, sendo interiorizada, cf. R62, apresentado a seguir) ou em que o sujeito imerge na língua, como se a língua fosse um mar em que mergulhamos e no qual nos “misturamos”. Caracterizar a língua como “ferramenta” de comunicação, dividida em “habilidades”, ou competências compartimentadas, é considerar a língua externa ao falante e desvinculada de sua constituição (ANDRADE, 2008a).

No imaginário coletivo, “dominar” uma língua outra é a chave para novas possibilidades, é uma promessa recheada de vantagens, que permite acessos antes não permitidos, seja, por exemplo, o acesso a um novo cargo, no trabalho, ou a uma cultura estrangeira. A metáfora “dominar uma língua” está muito presente em nosso *corpus* e traz os efeitos de sentido de que aprender línguas não é simples, que é uma luta de forças entre aquele que aprende e a língua apre(e)ndida. Aprender língua(s) põe em questão que a língua é algo vivo e que ela foge de nosso controle; por outro lado, quando temos certa proficiência, temos a ilusão logocêntrica de que estamos no controle.

Entretanto, segundo a inscrição teórica que assumimos nesta pesquisa, uma língua não pode ser dominada, subjugada; ao contrário, nós somos ditos pela língua. Não podemos controlar os efeitos de sentidos do nosso dizer, tampouco somos origem do que dizemos (PÊCHEUX, [1983]1997). Sempre que penso na expressão “dominar uma língua”,

associação “dominar” com “domar”, talvez ocorra esse deslizamento, porque, dentro de mim, eu considere a língua como uma fera que estou sempre tentando controlar, mas que nunca me é submissa.

Concebemos a língua, neste trabalho, como lugar de equívoco, pois “[t]odo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se colocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, [1983]1997, p. 53). Sobre estes deslizamentos de sentidos, ao discorrer sobre as palavras – a vida e a essência das palavras – Derrida ([2001]2011) afirma que:

[e]sta [la esencia espectral] sería como la *différance*: se repite como ella misma y es cada vez otra. Hay una suerte de virtualización espectral en el ser de la palabra, en el ser mismo de la palabra. Y es por tanto ya en la lengua, ahí donde está la lengua, que la experiencia de la vida – la muerte se ejerce<sup>33</sup>

Partindo desta concepção de língua e de significado, podemos pensar que “dominar” uma língua outra implica ser capaz de dizer-se, de sentir-se confortável nesse lugar “estranho” e de, ao falar de si, (re)construir identidades. O processo de ensino-aprendizagem é nesta pesquisa considerado um espaço para conhecer nossa própria identidade-língua-cultura, além da identidade-língua-cultura do outro e se produzir significados em outra(s) língua(s) implicaria também em (re)construir-se em outra discursividade, considerando, que, segundo Revuz (1998), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Associada à questão de dominar uma língua, temos também a necessidade de aprender várias línguas. O discurso da globalização não traz apenas a necessidade de aprender apenas a língua inglesa, embora ela continue a ser mantida como hegemônica. No entanto, Segundo Tavares (2002, p. 83), apenas a motivação impulsionada pelo discurso da globalização não é suficiente para garantir a aprendizagem:

---

<sup>33</sup> Tradução nossa: “Esta seria como a *différance*: repete-se como ela mesma e cada vez é outra. Há uma espécie de virtualização espectral no ser da palavra, no ser mesmo da palavra. E é portanto já na língua, aí onde está a língua, que a experiência da vida – a morte se exerce.”

[a] globalização e os discursos sobre a língua estrangeira constituem sem dúvida uma significativa motivação para a aprendizagem de uma outra língua que não a materna. No entanto, esse exterior ao sujeito não é forte o bastante para garantir o sucesso na aprendizagem.

Está, também, presente no dizer do senso comum, em uma sociedade de consumo como a nossa, a representação de língua como um bem a ser adquirido, como uma nova “ferramenta” de comunicação que permite ascensão econômica, além de prestígio social, conforme podemos observar na análise proposta por Tavares (2002, p. 94). É um aspecto recorrente em relação ao imaginário sobre a língua inglesa que a língua seja associada, conforme a análise dos recortes extraídos de nosso *corpus*, à sobrevivência e ao mercado de trabalho. As línguas francesa e espanhola, assim como a língua inglesa, foram ditas enquanto objetos, enquanto coisas, associadas também aos verbos “usar”, “utilizar”, “praticar” e “treinar”. Do mesmo modo, a relação entre os entrevistados e as três línguas (e, inclusive, a relação com outras línguas por eles estudadas) remonta ao discurso amoroso, por ser uma relação romantizada, a partir da dicotomia “gosto” ou “não gosto”.

A principal diferença entre as três línguas é a predominante associação da língua inglesa com o mercado de trabalho e com a imposição de sua aprendizagem, que se mostra nas comparações feitas por todos professores sobre o ensino de espanhol e inglês, e o ensino de francês e inglês. Esta comparação é feita, inclusive pelos professores de língua inglesa.

## **5.2 – A língua como objeto de desejo**

Discorremos, no subcapítulo 4.4 – *O professor como mediador entre o aluno e a língua*, sobre a representação de professor como um mediador entre o aluno e a língua e/ou como um representante da língua. Conforme pode ser observado nos recortes que já foram analisados anteriormente, com relação a outros aspectos, o professor é, segundo nossos entrevistados, o responsável pela relação entre o aluno e a língua e esta relação está

na ordem do (não) gostar; é uma relação afetiva, muitas vezes romantizada, constituindo-se como objeto de desejo.

Abordamos a questão do desejo a partir de Lacan, para quem o desejo é um movimento do inconsciente, causado pela falta: “o desejo permanece sempre insatisfeito porque renasce sempre em um outro lugar” (TAVARES, 2002). Vejamos como o “desejo” é definido no *Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud a Lacan*:

[e]le se forma na troca de lugar entre ambos [necessidade e demanda]: se, epistemologicamente, as necessidades se alienam na demanda que condena o homem ao significante, é imaginariamente que se produz o desejo. O desejo imagina como objetos fascinantes no corpo do outro o que, epistemologicamente, falta a todo sujeito em razão de alienação de suas necessidades na demanda (KAUFMANN, 1996, p.118)

Prasse narra sua situação entre línguas (alemão, francês e italiano) e formula uma hipótese, pela perspectiva da Psicanálise, para explicar o desejo pelas línguas:

[f]ormulo, pois esta hipótese: o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma língua outra, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo). (PRASSE, 1997, p. 71)

Tavares, ancorando-se nas reflexões propostas por Anderson (1999) acerca do processo de aprendizagem de uma língua dita estrangeira, afirma que: “dificilmente alguém se engaja no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira para aprender sobre a língua. O que geralmente move essa empreitada é uma tentativa de apreender o desconhecido e implica deslocamentos” (TAVARES, 2010, p. 77). De modo que faz-se relevante levar em consideração que a relação com uma língua outra incide sobre a subjetividade, por exemplo se consideramos o desejo pelas línguas estrangeiras apontando para a falta constitutiva do sujeito e da língua.

Para introduzir a apresentação dos resultados de análise desta temática, retomaremos alguns recortes; no entanto, para que não sejamos repetitivos, foram

realizados cortes nos recortes discursivos já apresentados. Vejamos os três seguintes recortes em que a língua aparece como complemento do verbo gostar:

R45

Ei1: Minha irmã por exemplo ela se identificou com o italiano de uma tal maneira / que ela aprendeu muito rápido e até já viajou pra Itália (...) De tanto que ela **gostou** do idioma

R47

Ei3: outro dia um aluno falou pra mim / como o professor influencia a gente / é a gente **a gostar ou a não gostar** mais da língua

R50

Ei3: aí eu não **gostava** [referindo-se à língua espanhola] eu já tinha vergonha

Já em “eu comecei a estudar lá / com uma turminha pequena com uma professora MUIto legal / que **começou a me dar mais gosto** pelo inglês” (R43 de Ei2), conforme analisado no subcapítulo 3.4 – *O professor como mediador entre o aluno e a língua*, temos a expressão dar gosto, no sentido de sabor, de modo que podemos associar a língua (por exemplo, a espanhola) ao paladar, ao sabor, à língua-corpo, o que nos aponta uma relação de maior proximidade, em que a língua não é apenas um objeto que se usa, conforme nos é sugerido em diversos outros recortes, mas a língua é algo que se saboreia. Nesta relação metafórica, pensamos no jogo, na relação de dentro e fora que o sujeito parece estabelecer com a língua, em que há uma continuidade entre o que é exterior e interior, conforme abordamos no subcapítulo 1.2.3 – *Representações, linguagem e constituição identitária: a relação entre exterior e interior*.

Também podemos entrever, no recorte 57 de Ef2, a associação entre gostar e aprender (já apontada por Ei1 no recorte 45):

R57

P: Você é fluente em inglês?

Ef2: Eu não sou / **mas é porque eu não gosto de inglês também / e não gostar é um empecilho grande / não me atrai** / é isso eu não fixo // então eu leio e eu vejo file / mas eu não entendo tudo do filme / eu entendo a maioria mas eu não conseguiria falar isso

Que o não gostar da língua seja considerado um obstáculo, um empecilho, para aprender acarreta duas importantes representações: (1) de sujeito descentrado, que não é capaz de controlar seus sentimentos e, portanto, que não é capaz de controlar sua aprendizagem; e (2) a representação de que, para que o processo de ensino-aprendizagem seja “eficaz”, é fundamental que o filtro afetivo do aluno permita tal aprendizagem, o que é considerado pela abordagem comunicativa, uma das responsabilidades do professor, controlando e, dessa forma, garantindo que o aluno aprenda. Além de a língua estar relacionada, nos recortes apresentados, ao (não) gostar, temos no dizer de Ee2, a língua associada à atração: “Tanto no caso do medo como no caso da atração, é o mesmo desejo do outro, desejo da plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma nova língua” (CORACINI, 2003, P. 150). Reapresentamos o recorte 15 para analisar a relação entre sujeito e língua, bem como o professor como mediador desta relação:

R15

Ee2: Então eles tem que ter aquele micro momento em que eles [os alunos de Ee2] estão se divertindo / em sala de aula / se divertindo com: o // com o trabalho que vai ser realizado / **senão eles não não ganham nem um certo carinho com a língua pra eles poderem estudar** (...) então é bem mais fácil / assim o contato é muito maior / então fica: / eu acho que uma uma coisa que eu **tento fazer pra eles meio que gostar um pouquinho mais** (...)

P: Você acha que isso tem a ver com a sua aprendizagem?

Ee2: Acho que não / isso eu acho que não **porque eu acho que nenhum professor / de língua / tentou fazer eu gostar da língua / que ele dava aula**

No recorte acima, o fato dos professores de Ee2 não terem se preocupado com o (não) gostar da língua é apontado como uma falta por Ee2. Desse modo, Ee2 justifica sua prática a partir da falta de seus professores (o que é comum no dizer dos professores, conforme analisamos em 2.2.1 – “(Não) ensino como aprendi”: o fazer pedagógico) e constrói para si, durante a entrevista, uma imagem de professor completo, de professor competente. No entanto, interessa-nos especialmente, neste momento, a representação de língua que permeia o dizer de Ee2 no recorte 15 como algo pelo qual é possível ter carinho.

A partir do recorte 49 de Ei3, também podemos inferir que é possível ter simpatia pela língua, “eu vou tentar pensar no que eles [os alunos] gostam de fazer aqui /

alguma coisa que eles vão focar tanto que eles vão acabar esquecendo da língua / até começam a simpatizar um pouco mais” (R49 de Ei3). Acreditamos que sentir atração, carinho e simpatia pela língua traz uma representação que aponta para a personificação da língua, de modo que a relação entre sujeito e língua é metaforizada como uma relação amorosa. Andrade (2008b) também encontrou, na análise de seu *corpus* de pesquisa, composto por entrevistas com professores de língua inglesa em formação, imagens da língua estrangeira que remetem ao lugar de objeto amoroso. A autora discute essa representação a partir de Barthes ([1977]1990), que, em “Fragmentos de um discurso amoroso”, trabalha com a constituição do discurso amoroso em textos literários:

(...) o autor descreve a relação amorosa em momentos diversos: primeiramente, o da captura, em que o sujeito se submete totalmente ao objeto/ser amado, remetendo a um estado de loucura. Depois, o momento da conquista, em que tenta adequar o objeto amoroso à sua imaginária perfeição; e, finalmente, o momento de decadência ou de consolidação da relação, em que o sujeito ou se desilude com o objeto amoroso, trocando-o por um “novo” (o qual “responderia” imaginariamente às suas expectativas idealizadas), ou aceita o outro com seus defeitos e qualidades, estabelecendo, então, uma relação não mais especular com ele, pois baseada na diferença que o outro representa para sua subjetividade. (ANDRADE, 2008b, p.113)

Em sua tese de doutoramento, Andrade (2008b) tece algumas considerações sobre distinção entre paixão e amor e afirma, a partir de Barthes (1990, p.120), que “enquanto o sentimento de paixão está impregnado por um sentimento de posse, de desejo de possuir, o amor se alimenta da doação; seria, pois, um querer dar, sem receber.” Essas representações de língua, que permeiam o dizer dos entrevistados, apontam para uma maior proximidade entre sujeito e língua, sendo a língua não apenas um objeto, algo que se pode usar, conforme analisamos no subcapítulo 5.1 – *A língua-ferramenta externa ao falante*. Assim, como Andrade, não pretendemos identificar se, nos dizeres dos entrevistados, a relação com a língua é de amor ou paixão: “Não temos como identificar, na maioria dos dizeres dos professores, se a língua estaria sendo colocada como um objeto relacionado à causa do desejo ou a um objeto simplesmente de consumo, mediante uma demanda do Outro, pois essas representações se imbricam.” (ANDRADE, 2008b, p. 149). No entanto, a

relação com a língua é metaforizada como uma relação de paixão, conforme podemos entrever no seguinte recorte:

R58

Ei3: Eu sempre estudei muito sozinha e: / mas **sempre adorei inglês / inglês é a minha paixão [risos]**

Além disso, é mais recorrente, no *corpus*, que a relação com a língua, seja de amor ou de paixão, esteja associada ao prazer, conforme entrevemos no já analisado recorte 18 de Ee1, em que a entrevistada afirma “quando eu vou dar a minha aula / eu quero isso / eu quero trazer o prazer que eu senti quando eu aprendi determinadas coisas / porque pra mim chega a ser emocionante sabe”. Ef3 também se diz “emocionada” na relação com a língua, no caso, francesa. Vejamos o recorte:

R59

Ef3: não sei eu vejo um filme por exemplo em francês / **eu sinto um negócio diferente assim sabe?** / é ouço uma música em francês / uma coisa assim / **eu sinto um: / AH SEI lá uma coisa diferente** do que / qualquer outra língua / mesmo italiano / tendo relação com a família **não tenho essa: / sentimento / que eu tenho com o francês [tose] sei lá / acho que envolve memória / identificação / afetividade / e: identi / identificação pra mim muito ideológica também // eu fiz ciências sociais / todos os autores que eu li:a / exceto o barbudo / o Marx que é alemão / a maioria dos outros que eu tenho algum encantamento admiração é francês**

Ao discorrer sobre o sentimento que a língua francesa produz em si, Ef3 o explica como “um negócio diferente assim sabe?” e, em seguida, em outra tentativa, ela diz “eu sinto um: / AH SEI lá uma coisa diferente”. De modo que as palavras se mostram faltosas e, por fim, ela se refere ao sentimento apenas como “esse sentimento”, supondo talvez que a pesquisadora sinta o mesmo com e por alguma língua estrangeira. Posteriormente, Ef3 tece comparações entre as línguas, ainda na tentativa de explicar como ela se sente com a língua francesa e chega aos autores, com quem ela se identifica, em “todos os autores que eu li:a / exceto o barbudo / o Marx que é alemão / a maioria dos outros que eu tenho algum encantamento admiração é francês”. É possível pensar que Ef3 transfere a identificação, admiração e encantamento que ela sente por autores franceses, para a língua francesa, ou que esse seu inominável sentimento gerado pela língua francesa,

tenha como propulsor a admiração, identificação e encantamento com a língua francesa. Em ambas as hipóteses, a língua é personificada, pois à relação com a língua são atribuídas características próprias das relações entre pessoas (identificação, admiração e encantamento), principalmente das relações amorosas. Em outro momento da entrevista, Ef3, ao responder por que começou a estudar francês, tece outras comparações entre as línguas (inglesa e francesa), que também nos dão indícios da representação de língua personificada:

R60

Ef3: Por: por uma questão acadêmica / Por uma questão / de: de que eu já sabia falar inglês / já sabia mais ou menos falar italiano / e eu achava que francês era uma língua importante no mundo aca/ acadêmico // e: eu nem tinha muita familiaridade assim né? / MAS depois que eu comecei a estudar e / principalmente depois que eu / que eu comecei: a me programar pra ir pra França e tal / **hoje em dia / por exemplo / aquela coisa que eu gostava de estudar inglês / eu não tenho mais / assim / eu não estudo mais NADA de inglês / e nem tenho vontade / agora o francês virou uma um prazer mesmo** / estudar depois da / principalmente depois de ter ido morar lá

É recorrente no dizer de nossos entrevistados, a comparação entre as línguas com as quais eles tiveram contato e, sobretudo, a comparação entre os sentimentos que estas línguas produzem neles, bem como a necessidade de por em escala de ordem de interesse ou de encantamento. O que pode ser vislumbrado em “hoje em dia / por exemplo / aquela coisa que eu gostava de estudar inglês / eu não tenho mais / assim / eu não estudo mais NADA de inglês / e nem tenho vontade / agora o Frances virou uma um prazer mesmo”, em que o francês atualmente é associado ao prazer, substituindo a relação que ela tinha com a língua inglesa. Esta substituição nos faz pensar em uma relação amorosa, que para Barthes, segundo Andrade (2010) é substituído por um novo, que passa a corresponder às suas expectativas e sua admiração. Vejamos outro recorte em que Ee2, ao referir-se à língua alemã também parece associá-la a uma relação amorosa em decadência:

R61

Ee2: quando a gente chegou [risos] pra fazer o curso com: com a professora falando em alemão / a gente não conseguia seguir e aí simplesmente falei ah não não quero mais estudar isso / **essa língua não é pra mim / não vai ter jeito mesmo**

Ao contar-nos que decidiu desistir de estudar alemão, Ee2 traz uma relação de não correspondência entre si próprio e a língua, em “essa língua não é pra mim”. Dizer esse que pode se referir a uma pessoa, como, por exemplo, quando se diz “fulano não é pra mim”. Desse modo, podemos pensar que, talvez, persistir na aprendizagem de uma língua seja comparado a manter-se em um relacionamento, persistindo, pela paixão, admiração e encantamento, à possível troca por um novo amor, por uma nova língua, que pareça nos completar e nos dizer melhor, por uma nova discursividade que nos ofereça a ilusão de maior liberdade e maior conforto. Concordamos com Tavares (2011, p. 159), para quem a imagem de que a língua estrangeira não é atravessada pelo interdito, sendo a língua do gozo e da completude, que “(...) esse talvez possa ser um dos pontos que seduz alguém a atravessar o processo de ensino-aprendizagem de uma outra língua: a ilusória possibilidade de dizer tudo impunemente”.

Em minha experiência como professora de língua espanhola, ao perguntar aos meus alunos, nas primeiras aulas, quais os motivos que os levaram a buscar aulas de espanhol, é comum ouvir que haviam tentado aprender alemão e, como não obtiveram sucesso, pensaram em aprender espanhol, ou que não gostavam de estudar inglês e que, como é importante falar uma língua outra, pensaram em aprender espanhol. De modo que a relação entre as línguas, também, parece estar relacionada, para os sujeitos, aos parceiros amorosos. Como pode ser observado no recorte 30, Ee1 define a língua em “**pra mim** a língua não é só gramática // a língua é tudo é o ser / como um todo // todo / e é o que eu tento passar / nas minhas aulas”. Ao ser instada a falar mais sobre isso, em um momento posterior da entrevista, Ee1 afirma:

R62

Ee1: mas essa da língua como um todo / é pegar você por inteiro / **a língua tem que te abraÇAR / ela tem que entrar em você / por inteiro / entrar em cada poro / sabe te pegar assim em todos os pontos / mentalmente / emocionalmente psicologicamente/ corporalmente** / a / TI / tudinamente / sabe? tudo / eu acho que língua é atitude é emoção é psicologia é conhecimento é aprendizagem mesmo

A comparação do contato com a língua estrangeira com um abraço remete a uma personificação da língua. Ao seguir definindo a língua como um todo, Ee1 parece buscar dar ênfase à completude da língua, o que pode ser vislumbrado na repetição do advérbio “por inteiro”, em “pegar você por inteiro” e “ela tem que entrar em você / por inteiro”, além disso, a questão da completude também perpassa o dizer de Ee1 na expressão idiomática “em cada poro” e “em todos os pontos”, o que sugere que o contato com a língua deve ser estarecedor, como uma paixão, e em “sabe? tudo”.

Que a língua abrace o sujeito e entre nele, conforme “a língua tem que te abraÇAR / ela tem que entrar em você / por inteiro”, remete à representação personificada da língua e produz o efeito de sentido de comparação entre o contato com a língua e o contato com um amante, por quem se é abraçado e, além disso, com quem se mantém relações sexuais, como observamos em “entrar em você / por inteiro”. Também podemos pensar que ser abraçado pode trazer o efeito de sentido de ser envolvido (o que remete à questão da busca pela imersão na língua, de que se aprende a partir do contato, conforme a proposta da abordagem comunicativa), de ser aceito e de sentir-se querido (o que remete à ilusão de se sentir mais à vontade em uma língua estrangeira). Podemos pensar que esse movimento de entrada da língua no falante “por inteiro” e por todos os poros remete à representação de aprendizagem como incorporação (no sentido de tomar corpos e passar pelo corpo, de ser constituído pela língua, de modo que seja impossível separar sujeito e língua e que seja impossível controlar a língua e os seus efeitos de sentido).

Embora não seja uma regularidade no *corpus*, vejamos o recorte 63, em que Ef2 também associa a língua francesa ao prazer, à satisfação, tecendo uma comparação com um vício:

R63

Ef2: mas é engraçado porque eu aprendi tarde assim / meu inglês não é bom / eu aprendi língua mesmo / a segunda língua tarde assim / depois dos vinte e dois / **e eu não sabia que era assim / como se fosse a primeira sabe? / que fala sem pensar / eu achava que era mais pesado / um esforço muito grande**

P: O francês?

Ef2: Qualquer língua / é o francês foi a primeira / depois veio o espanhol / eu morei lá / eu morei um ano / estudando LÁ / aí o espanhol / agora eu entendo o os ramos né? / eu não falo / mas eu entendo a maioria das coisas que o italiano fala / por causa do latim / **mas é incrível né? é um poder / é incrível // aí você vicia**

P: [riso]

Ef2: **Vicia // você não acha?**

P: O quê?

Ef2: **Que quando você aprende vicia / igual tatuagem**

P: É que eu gosto tanto de espanhol que eu fico muito presa no espanhol

Ef2: **É // é o que eu gosto no francês / eu gosto de estudar o francês / eu gosto de estudar a língua / mas é quando eu tô praticando o francês / isso é muito prazeroso / e é por isso que eu fico querendo aprender outras / pra poder praticar / falar com mais pessoas e ter maior / poDER / social assim sabe? // é inCRÍvel**

Entrevemos em “e eu não sabia que era assim / como se fosse a primeira sabe? / que fala sem pensar / eu achava que era mais pesado / um esforço muito grande” que Ef2 se surpreende ao falar uma língua outra, e repete o adjetivo “incrível” três vezes para descrever a sensação que falar “sem pensar” uma língua que não seja a dita materna lhe traz. Ef2 diz que é prazeroso e que quer aprender outras línguas, comparando esse contato com a experiência inevitável do vício, o que pode ser vislumbrado no conectivo de conclusão “af” em “af você vicia” e em “Vicia // você não acha?”, em que a entrevistada busca o apoio da entrevistadora. Em seguida, Ef2 explica que a questão do vício, por ser comparada à prática de tatuar-se. Essa comparação nos levou a pensar que um vício, em geral, está sempre relacionado à passagem de algo pelo corpo físico, seja o vício por drogas, por jogos, por sexo, por tatuagens, de modo que a língua nessa comparação é também algo que passa pelo corpo e o constitui, e, além disso, o modifica, deixando marcas como o prazer e o poder social.

Outra interessante vantagem, ou benefício, de falar uma língua estrangeira levantado por Ef2 é a questão do poder que aparece em dois momentos no recorte acima, em mas é incrível né? é um poder” e em “é por isso que eu fico querendo aprender outras / pra poder praticar / falar com mais pessoas e ter maior / poDER / social assim sabe? // é inCRÍvel”. O primeiro dizer, produz o efeito de sentido de que falar uma língua estrangeira sem pensar seria como ter um “super poder”, o que corrobora o fato de ser considerado por Ef2, como algo incrível. Já no segundo dizer, o poder é complementado pelo adjetivo

“social” o que, associado à possibilidade de “falar com mais pessoas”, remete à representação de língua não neutra, mas investida de poder e por meio da qual é possível exercer influência sobre outras pessoa.

### **5.2.1 – A paixão pela língua como justificativa para a “escolha” profissional**

Apesar de não terem sido instados a falar sobre o início da carreira profissional, foi muito recorrente que os entrevistados abordassem esta temática, o que entendemos como a necessidade de (re)construção de uma narrativa coerente para a sua própria história, em que realidade e ficção se entrecruzam, conforme tratamos no subcapítulo *1.2.5 – A constituição de “uma” identidade coerente e a narrativização do “eu”*. Não temos como objetivo discorrer sobre os motivos apresentados para dar coerência à “escolha” profissional. As aspas na palavra “escolha” pretendem acentuar que a carreira profissional pode não ser uma escolha consciente e racional, o que é corroborado nos seguintes recortes, em que as entrevistadas atribuem ao acaso que elas tenham começado suas carreiras como professoras:

R64

Ei3: na verdade eu sou tradutora sabia? // eu comecei a dar aula assim muito por acaso // eu fiz direito também

R65

Ei4: E: / foi por acaso / e aí eu comecei a dar aula de o inglês

O acaso pode ser interpretado como uma desresponsabilização do sujeito; como uma maneira de evitar ou de não compreender o que é normalmente considerado uma escolha racional. Podemos pensar na frequente pergunta que se faz a uma criança, “o que você vai ser quando crescer?”, cobrando-lhe desde a infância que decida e saiba sobre seu

futuro profissional. No entanto, o futuro profissional pode não ter sido exatamente planejado, conforme parecem apontar as entrevistadas; pois talvez fosse imprevisível que ter começado a dar aula, por exemplo, por necessidade financeira, resultaria numa carreira de 17 anos, para Ei3, e 19 anos, para Ei4. Embora Ei4 afirme, no recorte 65, que começou a dar aula por acaso, em outro momento, podemos entrever uma contradição em seu dizer, contradição que é constitutiva de todo discurso:

R66

Ei4: eu ADORA:VA aquela aula de inglês / sempre gostei de língua estrangeira / e da minha língua então nem se fala / então eu acho que: / eu não tinha nenhuma dúvida quanto a: // desde criança que um dia era aquilo/ que eu ia fazer na vida / trabalhar com a língua

Ei4 trata da sua “escolha” profissional como algo inevitável, “eu não tinha dúvida quanto a: // desde criança que um dia era aquilo/ que eu ia fazer na vida /trabalhar com a língua”, como se ser professor fosse para ela uma predestinação, que está ancorada no gostar de (e adorar) a aula de inglês, bem como a língua inglesa. Permeia o dizer de Ei4 a representação de língua como objeto de que é possível ter posse, em “sempre gostei de língua estrangeira / e da **minha** língua então nem se fala”, em que a língua portuguesa, é adjetivada como “minha” – o que traz a ideia de pertença, abordada por Derrida ([2001]2011) como impossível – marcando uma relação de oposição com a língua inglesa, adjetivada como “estrangeira”, como estranha, como a língua do outro<sup>34</sup>. Diferentemente de Ei4, nos seguintes recortes de Ef4 e Ef1, o início da carreira é relacionado positiva e negativamente, respectivamente, a professores que as entrevistadas tiveram; no entanto, mantem-se, nestes dois recortes, gostar da língua como principal motivo da “escolha” profissional. Vejamos o recorte 67, em que Ef4 também corrobora com a não escolha, com o ser professora por acaso:

---

<sup>34</sup> Tanto a questão da pertença da língua, como seu suposto caráter materno e estrangeiro, foram por nós discutidos no subcapítulo 1.4 – *Da dita língua maternal ou estrangeira*. Além disso, as representações de língua como objeto de posse, e como objeto de amor ou paixão, foram analisados nos subcapítulos 5.1 – *A língua-ferramenta externa ao falante* e 5.2 – *A língua como objeto de desejo*.

R67

Ef4: E eu comecei / gostei muito e fui / até o fim assim / seis anos de francês / [inc] o curso básico / intermediário / depois você faz o / naquela época / chamava Z<sup>35</sup> / seriam três anos para formar professores / E a partir daí fiz a sugestão / **não não tinha ideia de ser professora // mas uma professora da Y<sup>36</sup> falou pra mim / ah porque você não // se torna professora de francês? Você fala BEM / você gosta / não sei o quê / e daí a partir daí da formação / comecei a ser professora**

A temática do acaso pode ser vislumbrada em “não não tinha ideia de ser professora”, que pela denegação provoca o efeito de sentido de que planejar uma profissão é algo com que se sonha e que se imagina para a vida. No entanto, para Ef4, ser professora não foi algo planejado, esperado – embora tenha resultado em uma carreira de 25 anos, até o momento da gravação da entrevista (segundo semestre de 2010).

A não responsabilização, que é corroborada pela ausência de planos e sonhos para o futuro profissional, também pode ser vislumbrada com relação à figura da professora de Ef4 que é quem lhe sugere fazer o curso de formação de professores. As justificativas que Ef4 aponta como levantadas por sua professora são falar “BEM”, que é enfatizado pela entrevistada, e gostar, além do “não sei o quê”, que nos oferece o possível efeito de sentido de que Ef3 talvez não considere importante ou não se lembre dos motivos enumerados pela sua professora. Vejamos, por fim, outro recorte em que Ef1 também relaciona sua escolha profissional à sua primeira professora e à paixão pela língua:

R68

Ef1: E o primeiro contato com a língua foi uma **PAIXÃO // assim sendo: / eu procurei fazer pra Y / na Y eu fiz o Z / para ser professora (...)** Se dependesse da professora eu **jamais** / seria professora de francês [risos]

P: [risos] é interessante

Ef1: É / eu **jamais** seria / por isso que eu digo que **foi uma paixão inexplicável mesmo pela língua**

---

<sup>35</sup> Nome atribuído ao curso de formação.

<sup>36</sup> Nome atribuído à franquia, em que as entrevistadas, Ef1 e Ef4, estudaram.

Ao narrar seu primeiro contato com a língua francesa, Ef1 enfaticamente compara esse primeiro encontro com uma “paixão”. Esta paixão à primeira vista, ou ao primeiro contato, é, para Ef1, o que a motivou o que pode ser entrevisto a partir da conjunção “assim sendo”, que traz o efeito de sentido de conclusão ou de consequência, em “**assim sendo**: / eu procurei fazer pra Y / na Y eu fiz o Z / para ser professora”, de modo que a paixão culmina na busca. Primeiramente, por um curso em uma escola e, na sequência, no curso de formação de professores. Além disso, alguns minutos depois, a entrevistada retoma a mesma temática, associando sua “escolha” profissional à sua primeira professora. A partir da oração condicional “Se dependesse da professora eu **jamais** / seria professora de francês [risos]”, podemos entrever outra voz, que irrompe pela presença do advérbio de negação “jamais”, trazendo a comum temática de que ser professor estaria condicionado ao contato, durante a vivência como aluno, com um professor considerado modelo, relação especular que analisamos em 2.2.1 – “(Não) ensino como aprendi”: o fazer pedagógico.

### 5.3 – A (im)possibilidade e o desejo de controlar e de ter a língua

*A minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro. (DERRIDA, [2001]2011, p. 39)*

No recorte seguinte, que é uma sequência do recorte 52, já analisado, E11, para manter-se valorizada, enquanto professora não nativa, assume seu sotaque, abordando-o a partir da obviedade e naturalidade, talvez em resposta ao dizer de que uma das desvantagens de ser (e ter um) professor não nativo é a questão do sotaque:

R69

E: / *mas* quando eu USO o idioma / **eu USO é é**: o inglês americano / *claro que* com o *nosso querido* sotaque **brasileiro** / porque isso o sotaque **a gente sempre vai ter** / mesmo que seja um pouquinho **a gente sempre vai ter** a gente nunca / é difícil é é falar cem por cento sem sotaque **alguma palavra vai sair** com sotaque **não tem jeito**

O uso do adjetivo possessivo de primeira pessoa do plural, “nosso”, e do adjetivo “brasileiro” produzem o efeito de sentido de que não apenas E11 tem sotaque. A dupla marcação, promovida pela adjetivação, parece enfatizar e negar o discurso de que o sotaque seja uma falha do falante. Também a presença do adjetivo “querido” traz a busca pela valorização do sotaque – socialmente visto de modo negativo; faz parte do senso comum que “falar bem é falar sem sotaque” – e, conseqüentemente, a valorização do professor não nativo, ou a não desvalorização do professor não nativo.

Como resposta ao desejo e à busca por falar como nativo, por falar sem sotaque, E11, parece considerar esta busca ilusória, como podemos vislumbrar na repetição de “a gente **sempre** vai ter”, de “não tem jeito” e de “a gente **nunca** / **é difícil** é falar cem por cento sem sotaque”. A impossibilidade de falar sem sotaque é marcada pelos advérbios “sempre”, com relação a falar com sotaque, e “nunca”, com relação a falar sem sotaque. Além disso, em “a gente **nunca** / **é difícil** é falar cem por cento sem sotaque”, E11 reformula seu dizer para marcar a dificuldade e a impossibilidade de falar sem sotaque, que não é só dela, mas é coletiva, conforme podemos entrever na repetição do pronome de primeira pessoa plural “a gente”.

Desse modo, E11 busca não se desprestigiar, enquanto professora não nativa; afinal “alguma palavra vai sair com sotaque **não tem jeito**”. Podemos vislumbrar, neste recorte, a representação de língua que não pode ser controlada, em “alguma palavra vai sair”, as palavras saem, ela não são ditas, não são controladas meticulosamente pelo falante, senão seria possível falar sem sotaque, obedecendo a esse desejo que parece perpassar o dizer de E11. Portanto, o desejo de falar sem sotaque é reafirmado, no dizer de E11, pelo efeito da denegação<sup>37</sup>, pois a impossibilidade de falar sem sotaque, dita repetidas vezes, deve ser aceita como inevitável, embora não desejável: há um tom de lamento em “não tem jeito”

Enquanto o sotaque é adjetivado de forma coletiva, plural, em “nosso querido sotaque”, a língua inglesa é adjetivada por E11 em primeira pessoa, “o **meu** inglês”, o que

---

<sup>37</sup> Concordamos com Eckert-Hoff (2003, p. 291) ao afirmar, “[a]creditamos que a denegação – como marca “recuperada” no fio intradiscursivo – nos aponta para o exterior constitutivo, para o interdiscurso, e nos possibilita tocar nos fios e capturar momentos de identificação, dos quais pode emergir uma heterogeneidade de vozes que constituem o sujeito e o seu discurso”

nos traz a representação de língua como pertencente ao falante, ainda que ela não possa ser por ele totalmente controlada de maneira racional, (“alguma palavra **vai sair** com sotaque não tem jeito”), pois as palavras simplesmente saem à revelia do falante. Além disso, perpassa o dizer de E11 o desejo pelo não sotaque, que nos é possibilitado a partir do lamento “não tem jeito”.

A relação entre os entrevistados e as línguas é dita a partir do discurso amoroso, do (não) gostar: é uma relação emocional, romantizada, o que, talvez, provoque essa objetificação, essa relação de possessividade, comumente encontrada em dizeres como “a minha língua é o português”. Perguntamo-nos se poderíamos falar da língua que falamos e que nos fala, sem tratá-la como “nossa”, ainda que, segundo Derrida ([2001]2011), o que caracteriza a língua é a impossibilidade de pertença. Talvez essa ilusão de considerar a língua uma coisa, um objeto, faça-nos pensar que ela é nossa, que está em nosso poder, que podemos controlá-la, aliviando a dificuldade advinda da impossibilidade de controlá-la.

Na tentativa de definir o “seu inglês”, E11 afirma, no recorte 54, que “A: // e eu sempre tive muito contato com americanos / então o **meu** inglês **assim é um / é o** inglês americano”. A escolha de “o inglês americano”, que é uma designação reconhecida e legitimada, para definir o “seu” inglês parece solucionar a dificuldade de E11 que pode ser também vislumbrada no marcador de hesitação “assim” e reforçada na reformulação “**é um / é**”. A reformulação, em “**é um / é**”, é, sem dúvida, uma importante característica da oralidade e parece ser uma estratégia discursiva que visa promover o apagamento do singular do inglês falado por E11, dito a partir do artigo indeterminado, em “o meu inglês assim é **um / é** o inglês americano”. Uma vez que, apoiada no artigo indeterminado “um”, temos um inglês que é apenas de E11, que pode não ser legitimado, assim como o sotaque brasileiro, que é adjetivado como “querido”, em uma tentativa de legitimação, conforme veremos a seguir.

Devido a esta reformulação podemos depreender que “o inglês” falado por E11 talvez não seja para E11 simplesmente o “inglês americano”, definido em oposição ao inglês britânico – como se nessas designações não existissem variações e como se não existissem também outros países, que falam língua inglesa, além dos Estados Unidos e da Inglaterra. Há, ainda, outras representações que também permeiam o dizer dos

entrevistados, representações de língua tão diversas e inclusive contraditórias, mas como não foi nosso objetivo esgotar a análise ficamos com aquelas que nos pareciam mais recorrentes. Trabalhamos com as representações que nos pareceram mais relevantes, mais frequentes: (1) a língua é uma ferramenta, definida como um conjunto homogêneo de regras gramaticais, palavras e sons, embora não seja passível de controle, apesar do desejo de E11, conforme podemos entrever no recorte 69 de E11 “alguma palavra vai sair com sotaque **não tem jeito**” ; (2) a língua é adjetivada como “minha”, “nossa”, mas concomitantemente também é dita como a língua de ingleses e britânicos, no recorte 54 “O meu inglês é um / é o inglês americano”, o que nos faz pensar na impossibilidade desta pertença, conforme discute Derrida ([2001]2011).

A instrumentalização ou objetificação da “língua” faz-se presente nos dizeres de E11 também pela adjetivação de posse que caracteriza a língua. A língua, no caso o inglês, é minha e dele, do britânico e do estadunidense, ao mesmo tempo, em “o meu inglês assim é um / é o inglês americano”. A partir destas representações (de língua que é um objeto possuído por alguém e de língua como homogênea), retomamos as problematizações propostas por Derrida ([2001]2011, [1996]2001) com relação à não unidade, à não pertença e à dicotomia língua materna *versus* estrangeira, conforme abordamos no subcapítulo 1.3 – *Da dita língua materna ou estrangeira*. No entanto, não nos estranha encontrar essa diversidade de representações, que não obedecem à lógica da racionalidade, uma vez que consideramos o dizer dos professores constituído por diversos discursos que se atravessam numa dada FD.

#### **5.4 – As representações de língua e a constituição identitária do professor brasileiro de LE: alguns alinhavos**

Desse modo, por meio da análise, aqui esboçada, podemos entrever que convivem ao mesmo tempo – na memória discursiva dos entrevistados – as representações de (1) língua como código, que remonta a Saussure; (2) língua como meio pelo qual podemos transmitir uma mensagem, que remonta a Jakobson e ao seu esquema de

comunicação; (3) língua como impossível de ser controlada, que remonta aos estudos na perspectiva discursiva; e, por fim, (4) língua como chave que permite ascensão profissional, o que remonta ao discurso da globalização e do neoliberalismo:

O discurso da globalização é entendido como uma construção primordialmente ideológica – um mito conveniente, que, em parte, ajuda a justificar e legitimar o projeto global neoliberal, isto é, a criação de um livre mercado global e a consolidação do capitalismo anglo-americano nas principais regiões econômicas do mundo (HELD e MCGREW, 2001, p. 16 *apud* TAVARES, 2002, p. 29)

Tavares (2002) aponta que a expansão do ensino de línguas coincidiu com o impulso da globalização, cuja época áurea foi entre 1890 e 1914. O discurso da globalização promove a integração global, que traz consigo uma homogeneização cultural, em que “[a] língua nos parece ser um veículo em que as acomodações e resistências à homogeneização mínima de valores travam um conflito” (TAVARES, 2002, p. 29). Andrade (2008b) discorre sobre os discursos da ciência, da democracia, do capitalismo, que, segundo a autora, também vêm contribuindo para a formação das subjetividades e da identidade do professor; esses discursos hegemônicos delineiam um modo único de ensinar, “a partir da construção de um imaginário comum sobre a aprendizagem de línguas voltado à comunicação, à língua-objeto, língua-instrumento, à língua-produto de consumo” (ANDRADE, 2008b, p. 29).

Andrade (2009) afirma que nomear uma língua como “estrangeira” corrobora a concepção de língua como externa e desvinculada do processo identitário, sendo vista como propriedade e com a concepção de aprendizagem por mera necessidade, desconsiderando, desta forma, todo o potencial que aprender uma língua outra nos traz para “lidar com a estrangeiridade que habita qualquer língua e sujeito” (ANDRADE, 2009, p. 305).

Nesse sentido, podemos entrever também em nosso *corpus*, corroborando com os resultados de análise apontados por Andrade (2008b), que os professores, parecem mais estar preocupados em corresponder às expectativas dos alunos, que são seus clientes, buscando ensinar, em um curto espaço de tempo e de forma divertida, “prendendo” a atenção dos alunos, como se a aula fosse um espetáculo e como se aprender uma língua fosse (apenas) uma forma de lazer. Enquanto professora, parecia-me recorrente, no dizer

(em que se entrecruzam diversos discursos) dos professores, coordenadores e dos livros didáticos, a representação de língua como objeto, ferramenta ou “coisa”, externa ao falante e constituída por habilidades e competências compartimentadas.

Além disso, pudemos entrever, a partir dos resultados de análise aqui apresentados, que as principais preocupações dos professores estão relacionadas ao conteúdo programático dos cursos e às abordagens de ensino. “Como e o que ensinar?” são questões fundamentais para o ensino-aprendizagem de línguas, o que nos leva a concluir que há pouca reflexão e/ou que há pouco espaço para reflexão entre os professores a respeito do que significa produzir (e ensinar a produzir) sentidos e significar-se em outra língua.

As representações de línguas (seja inglesa, espanhola ou francesa) estão relacionadas à demanda do mercado de trabalho. Gentili (1996) escreveu sobre essa associação, ou melhor, sobre essa subordinação da produção escolar às necessidades do mercado de trabalho e afirma que, no modelo neoliberal, a função da educação consiste em apenas oferecer ferramentas necessárias para competir no mercado de trabalho. Além disso, Coracini (2007a, p 10) afirma que, na pós-modernidade, “[c]onsomem-se línguas como se fossem mercadorias, objetos que nos tornam consumíveis num mercado de trabalho exigente; consomem-se tecnologias que se dizem a serviço da educação e do homem”.

No *corpus* desta pesquisa, as línguas aparecem como uma dessas ferramentas necessárias para a empregabilidade, principalmente a língua inglesa, embora a língua francesa e a espanhola também estejam associadas ao discurso neoliberal. O que também é comum a todas é que a língua seja dita como objeto amoroso. Aprende-se uma língua por questões profissionais (para garantir empregabilidade ou em busca de ascensão profissional) e/ou por “gostar” da língua, o que remete ao discurso amoroso. Além disso, no contexto de ensino de línguas, na FD do professor, podemos pensar na questão do “uso da língua”, considerada fundamental para o processo de ensino-aprendizagem pelos entrevistados, como um eco da metodologia de ensino proposta pela abordagem comunicativa

## O (DES)AMARRAR DOS FIOS

Esta pesquisa centrou-se na temática da identidade, conforme apresentado na introdução, e propôs-se a problematizar a constituição identitária de professores brasileiros de línguas estrangeiras. Nossa hipótese inicial – segundo a qual a identidade do professor brasileiro de línguas estrangeiras é construída, predominantemente, por representações que indiciam processos de identificação imaginária – mostrou-se válida e foi confirmada ao longo da análise dos recortes.

Para tanto, escutamos professores brasileiros de línguas estrangeiras em escolas privadas de idiomas, que, durante a narrativa de si, puderam (re)(vi)ver sua própria história como aluno e sua prática pedagógica como professor. De modo semelhante, o percurso dessa dissertação, a partir das questões problematizadas, também constituiu uma (re)visita em minha vivência como aluna e um movimento de (re)pensar a minha prática docente como professora brasileira de língua espanhola e de língua portuguesa.

No entanto, esta pesquisa não promoveu apenas deslocamentos em mim: foi muito interessante que, meses (e inclusive um ano) após a gravação das entrevistas, ao reencontrar duas das entrevistadas, elas fizeram comentários sobre reflexões que elas haviam realizado após a gravação. Depois, eu pedi que elas me escrevessem relatando essas reflexões para poder compartilhá-las em meu texto e analisá-las, ainda que brevemente.

Eu não saberia julgar, e creio que não deveria, se suas reflexões foram positivas; no entanto, o que parece muito relevante é que a simples gravação da entrevista, em uma conversa informal, tenha provocado: (1) uma atitude de reflexão nos professores tanto com relação à sua vivência, como, e principalmente, com relação à sua prática didática; (2) um retorno ao passado sobre o que era óbvio e “natural”; e talvez (3) uma certa mudança na prática de sala de aula, buscando ensinar de outra forma, criando para si um lugar dentro de sua prática pedagógica, um lugar que não esteja tão grudado a seus antigos professores.

Vejam, os seguintes relatos que me foram enviados por e-mail pelas duas entrevistadas:

### **RELATO 1 – Ef3**

A partir das questões que me foram feitas, percebi que pensava pouco sobre ensino de língua estrangeira e sobre a relação entre teoria e prática. Muitas vezes, deixava o material didático me levar. Depois da entrevista, passei a pesquisar mais, a ler mais sobre o assunto e a refletir sobre minha prática. Até que ponto eu colocava em prática as teorias que pensava concordar? Até que ponto não estava reproduzindo métodos tradicionais com os quais dizia não concordar? Quais práticas eu reproduzia de professores que tive? Percebi também que jamais, nas escolas em que trabalhei, houve algum momento para que coordenadores e professores discutissem sobre questões pedagógicas e didáticas. O “método” adotado, normalmente, se restringe ao livro-didático utilizado e em nenhum momento se discute e se reflete sobre ele e sobre as atividades propostas. É como se recebêssemos o modelo de aula pronto e tivéssemos que aplica-lo (sic). As mudanças que eu fazia em relação àquilo que o livro propunha eram, muitas vezes, pouco refletidas, pouco conscientes. Considerando a liberdade que tenho onde atuo hoje em dia, as reflexões que passei a fazer após a entrevista me levaram à decisão de elaborar o meu plano de aula e utilizar o livro apenas como fonte de material para compor a aula.

### **RELATO 2 – Ee3**

Após a realização da entrevista eu refleti que a professora Gabriela [nome fictício atribuído à Ee3] era resultado de todos os professores que tive durante os anos de estudo de língua espanhola em centro de ensino ou escolas de idiomas. Percebi que fazia em classe uma coisa de um ou outro em diversos momentos das aulas. Lembrava que quando estudava um professor fazia algo interessante e tentava fazer igual. Eu posso dizer que eu sou a somatória de todos os professores que eu tive mas “um pouco melhorada”. Juntando o conhecimento por eles transmitido (seja na maneira de lecionar as aulas ou de conhecimento de língua) com o conhecimento que eu obtenho buscando vários tipos de informações faz com que eu me constitua como professora. Eu recupero o que eu concebi como sendo o melhor de cada professor e “me apropriei” dessas qualidades porque sabia que iria funcionar em sala de aula. Já as lacunas que eu sentia referentes à informações ou à (sic) conhecimento de língua, isso eu supria e ainda supro buscando isso em livros, revistas especializadas, conversas com companheiros de profissão e as aplico nas aulas.

Ambos os relatos são bastante reflexivos, inclusive o relato de Ee3 foi enviado em um documento word nomeado “Reflexão”; neles, predomina a temática da tomada de consciência, conforme “percebi que pensava pouco”, no primeiro relato, e “Após a realização da entrevista eu refleti que” e “percebi que...” no segundo relato. Podemos interpretar a temática da tomada de consciência, nos relatos, como uma possível tentativa de redenção por parte dos professores entrevistados, afinal ser entrevistado implica, também, em uma exposição de si.

Vale ressaltar que não acreditamos que essa tomada de consciência seja a saída para a formação de professoras, uma vez que será sempre impossível ter consciência de tudo, já que somos constituídos pelo inconsciente que nos é inacessível. No entanto, acreditamos que, por meio de problematizações realizadas a partir daquilo que já está legitimado, como o livro didático, e pelo esvaziamento da imagem de professor ideal

(RIOLFI; ALAMINOS, 2007), o professor entrevistado se permitirá, talvez, ter maior poder de decisão e, desse modo, construir um fazer seu, seja perante o livro didático ou perante a sua vivência como aluno e as suas representações de professor, construídas ao longo de sua vida.

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa, durante o seu percurso, pode produzir deslocamentos e causar desestabilizações não apenas em pesquisadores, mas também nos entrevistados. Como não reencontramos todos os entrevistados, talvez outras reflexões possam ter sido geradas. Apesar de nossa hipótese ter sido confirmada, vale ressaltar que os professores entrevistados não se constituem apenas de processos de identificação imaginária, eles não estão tão presos a um ideal, afinal há a possibilidade dos “pontos de virada” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 308) e de que eles possam construir um espaço próprio, no entremeio às identificações que os constituem, abandonando o lugar de aluno que copia os mestres, conforme apontam os relatos acima apresentados.

Com esta investigação, objetivamos entender a constituição identitária de professores brasileiros de línguas estrangeiras – tais como de língua francesa, espanhola e inglesa –, a partir das representações de professor de língua estrangeira, de língua (estrangeira e materna) e de ensino-aprendizagem, e buscamos desestabilizar algumas verdades, por meio das problematizações tecidas ao longo desta pesquisa.

Apesar de sabermos que enquanto pesquisadoras estamos inseridas em um jogo de poder-saber e que não existem dizeres neutros, foi nosso objetivo não julgar os dizeres dos entrevistados e tampouco propor novos métodos e novas receitas sobre como ensinar-aprender línguas estrangeiras, pois ancoramo-nos em Foucault (1979]2005, p. 71), para quem, “[o] papel do intelectual não é (...) dizer a muda verdade de todos; é antes o lugar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso”. Posteriormente, Foucault ([2004]2006, p. 249) questiona que um intelectual diga aos outros o que eles devem fazer e afirma que o trabalho de um intelectual:

[é], através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e

das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele empenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem o seu papel de cidadão a desempenhar) (FOUCAULT, [2004]2006, p. 249)

Assim, buscamos neste percurso, interrogar nossas evidências, sacudir nossos próprios hábitos como professoras e pesquisadoras, bem como as nossas maneiras de fazer e de pensar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e dissipar familiaridades. Foi um momento realmente indispensável para continuar a ver ou a refletir, conforme a epígrafe<sup>38</sup> desta dissertação assinala.

As problematizações realizadas ao longo desse percurso sobre a relação sujeito e língua são relevantes para problematizar também o que significa para os entrevistados ser professor, o que significa ensinar e aprender e quais representações de aluno e de língua permeiam o seu dizer. Buscamos vislumbrar, no dizer dos entrevistados, fios de sua memória de aprendiz e de professor. Assim como o dizer sobre a prática, a identidade do professor constitui-se nessa memorização, constitui-se entre o passado, entre as recordações de aprendiz, que se fazem presentes nas entrevistas, e o presente, a atual prática pedagógica, já bastante influenciada pela universidade, pelos cursos de formação continuada, pelas representações sociais.

Conforme os resultados de análise apresentados, no dizer sobre a prática, entretecem-se as experiências vividas pelos entrevistados como alunos, experiências dentro e fora de sala de aula: seja ao comparar a metodologia utilizada quando aprendeu e quando ensina; seja ao buscar uma motivação para seus alunos, visto que ter uma motivação foi importante para a entrevistada aprender; seja por ensinar o que se lembra de ter aprendido em sala de aula; seja por ensinar a partir daquilo que, por sua vivência (dentro e/ou fora do Brasil), lhe parece importante.

Nos recortes apresentados, é frequente que a representação de aluno, no dizer dos entrevistados, construa-se sempre com referência a si mesmo: as suposições feitas com relação aos alunos, ao que eles devem (ou não) aprender, partem de si mesmo, como aluno,

---

<sup>38</sup> “Há momentos na vida que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir.” (FOUCAULT, [2004]2006, p.197)

e de suas experiências passadas e, às vezes, presentes. O espaço escolar é definido por Foucault ([1975]2007, p. 126) como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar”. Não queremos julgar os professores entrevistados; no entanto, a representação de aluno proveniente da representação de si como aluno aponta para a homogeneização dos alunos e, conseqüentemente, para o apagamento das suas particularidades, por meio da normalização. Nessa temática, segundo Foucault ([1973]2003, p. 114), a instituição escolar – entre outras instituições como a prisão, a fábrica, o hospital – tem por finalidade fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. Questionamos que o padrão de normalidade, no caso do ensino de línguas estrangeiras em escolas de idiomas, seja definido pelo professor a partir de si mesmo, de sua vivência. É interessante que Foucault ([1973]2003, p. 120) compare o sistema escolar, ao sistema judiciário, pois, no sistema escolar, “[a] todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica e se diz quem é o melhor, quem é o pior”.

A prática pedagógica é frequentemente dita pelo professor como uma tentativa, como um experimento, cujo resultado é desconhecido, pois não há garantias de que o professor terá êxito. Conforme observamos nos resultados de análise apresentados, a falta de garantias parece gerar muita angústia e insegurança para o professor que busca uma identidade una e coesa, livre de contradições e ancorada na racionalidade. Também interpretamos a temática da prática pedagógica como tentativa, uma eterna busca na (des)apropriação da posição de professor, conforme ressalta Tavares (2010, p. 117):

[...] na construção dessa constituição identitária dos professores, é possível notar um eterno buscar, avançar, recuar, tomar para si, resistir, uma itine(r)ância constante que pode apontar para os movimentos de apropriação e desapropriação da posição de professor de língua estrangeira.

A recorrência da representação de ensino-aprendizagem como tentativa remete à(s) impossibilidade(s) de se ensinar algo a alguém e remete a Freud, para quem, “educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível” (FREUD, 1937 *apud* KUPFER, 1992). A esse respeito Kupfer (1992) afirma que “impossível” não é sinônimo de “irrealizável”, mas “impossível” ressalta que educar não pode ser jamais integralmente alcançado.

Ao discutir a interface entre Psicanálise e Educação, a autora defende a necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio em que o educador possa se beneficiar dos saberes da teoria psicanalítica, mas sem abandonar a sua função. Esses benefícios consistem, segundo a autora, principalmente, em uma mudança na postura do professor: ao inspirar-se em ideias psicanalíticas, o educador renunciaria ao controle e rigor excessivo e às atividades muito programadas, justamente por saber que ele não tem controle dos efeitos que ele produz em seus alunos e que ele (educador) desconhece as repercussões inconscientes tanto dos seus ensinamentos como de sua presença. Segundo a autora, “[p]ensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-lo como a ponta de um *iceberg* muito mais profundo, invisível aos seus olhos” (KUPFER, 1992, p. 97).

Convivem, conforme a análise do *corpus*, no dizer de professores brasileiros, diversas vozes e fazeres, construídos em seus percursos de vida, em seus percursos de aprendizagem:

[o] discurso do falar da prática, como todo discurso é, também, atravessado de anteriores e diferentes vozes, de diferentes situações do percurso de formação do professor (...) Essa multiplicidade de dizeres e de fazeres, e de sentidos que emergem do discurso, inscreve-se no sujeito ao longo de sua história, sem que ele tenha consciência ou controle sobre eles. (ECKERT-HOFF, 2002, p. 112)

Nesta pesquisa, foram analisadas essas diversas vozes que aparecem no dizer do professor ao falar sobre a prática e questionamo-nos sobre quando começaria a formação do professor. Considerando que esse movimento de identificação com diferentes fazeres pedagógicos, de acordo com a análise do *corpus* apresentada, aponta para situações que não estão apenas relacionadas com a formação profissional escolar do professor, mas, sobretudo, com a sua vivência ao longo de sua vida escolar. Concordamos com Eckert-Hoff (2002, p. 114), para quem a formação do professor não ocorre apenas durante um período da vida. Além disso, a autora afirma que: “se as identificações são diversas, conflituosas e desordenadas, o fazer do sujeito-professores não pode ser marcado por um antes e um depois de um período de formação” (Eckert-Hoff, 2008, p. 96). Portanto, mostra-se importante promover uma reflexão sobre a formação do professor brasileiro de línguas estrangeiras, que, ao invés de focar apenas as metodologias de ensino e o conteúdo a ser

ensinado, devem recuperar fios, em sua história (inclusive em suas histórias como alunos), que justifiquem a prática pedagógica – embora a prática do professor não seja inteiramente consciente.

Ancorando-nos nos resultados de análise apresentados, observamos, no dizer dos professores entrevistados, uma forte necessidade de coerência, seja com relação ao seu passado, seja com relação à sua formação. O professor está sempre inserido em um regime de verdade, seja ao valorizar-se como brasileiro, em oposição ao mito do professor nativo, seja ao mostrar-se mais eficiente com relação aos professores que ele teve, seja ao construir para si uma imagem de professor diferente, “avesso”, como é o caso de Ee2. Associada aos regimes de produção de verdade, há, portanto, uma busca por legitimação da prática pedagógica, que implica, conseqüentemente, na polarização e na classificação entre bom e mau aluno, bom e mau professor. Há sempre uma classificação que remete à visão logocêntrica, à busca de cientificidade. Além disso, os resultados de análise sugerem a representação de sujeito e de ensino-aprendizagem conscientes e ambos capazes de serem controlados (pelo professor); a aprendizagem é um processo em etapas. Coracini (2007f, p. 149) afirma que a representação de aprendizagem na Linguística Aplicada e, conseqüentemente, nas escolas de línguas, ancora-se “[n]a crença num sujeito onisciente: quanto mais consciente do processo de aprendizagem, quanto mais consciente das estratégias utilizadas, maior controle terá o sujeito sobre o processo e mais rapidamente e melhor aprenderá”, ideia que não é partilhada nem pela autora nem por nós.

Ao mesmo tempo em que o dizer do professor é permeado pelo desejo de controle e completude, desvela, na materialidade linguística, a impossibilidade de completude e controle, a falta e a ilusão de ser coerente. Segundo Tavares (2010, p. 250): “A constituição identitária do professor, então, é construída nesse momento itine(r)rante: as discrepâncias entre as imagens e a contingência da prática são representadas como “erro” de percurso, na busca pela aproximação a um ideal.” Pudemos entrever, ainda, nos recortes analisados que esse ideal de professor se constrói ao longo da vida escolar, a partir de identificações simbólica e predominantemente imaginárias com seus antigos professores: os

entrevistados em um movimento ambivalente buscam ser iguais ou totalmente diferentes dos professores que tiveram.

Observamos também a centralização de poder-saber na figura do professor, conforme aponta Cavallari (2005, p. 197), “[é] do sujeito professor que partem os sentidos permitidos e desejáveis, no espaço de sala de aula”. Afinal, segundo Foucault ([1973] 2003, p. 51), “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber”. Além de os professores entrevistados assumirem uma posição de autoridade, construindo verdades, dizendo o que o professor e o aluno devem fazer para ensinar-aprender, pudemos entrever, nos recortes apresentados, que os participantes dessa pesquisa também se mostraram incompletos, angustiados e confessaram suas dificuldades e dúvidas. Da mesma forma que a língua é dita como uma promessa (UYENO, 2003), o professor também parece ser uma extensão dessa promessa: o professor é aquele que representa a língua, ele é o mediador entre o aluno e a língua e, além disso, ele é o mediador entre os alunos. Amparada na análise dos dizeres dos entrevistados, podemos afirmar que o professor, além de ser o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, ele é responsável pela relação entre o aluno e a língua.

A representação de língua mais recorrente nos dizeres dos professores entrevistados é a de língua como um objeto. Está associada a esta representação a representação de sujeito cognoscente, logocêntrico, capaz de se controlar, controlar o outro e, mais do que isso, de controlar a língua, que está fora do sujeito, a língua-ferramenta, instrumento de comunicação. No entanto, essa representação de língua parece constituir-se principalmente como um desejo, o desejo do controle e da totalidade, pois irrompem nos dizeres dos participantes da pesquisa a impossibilidade de controlar (e de ter) a língua e a representação de língua como não única, nem pura. Predomina, finalmente, nos dizeres analisados a personificação da língua, com que é possível relacionar-se, inclusive de forma romantizada, conforme o subitem 5.2 – A língua como objeto de desejo.

A (suposta) finalização de uma pesquisa é, ao mesmo tempo, um ponto final e uma retomada, mas implica, principalmente, em um recomeço, pois nesta dissertação

alguns fios ficaram soltos: há possibilidades de novos estudos, já que, a partir de algumas regularidades apontadas nos dizeres dos professores entrevistados, observaram-se questões que merecem aprofundamento. Foram tangenciadas questões como as representações da tecnologia no dizer dos professores sobre a prática docente; a influência da formação escolar profissional do professor no seu dizer sobre a prática *versus* a influência de sua vivência como aluno.

Por fim, concordamos com Stübe Netto (2008, p. 230), para quem “[n]a tese, o pesquisador se põe e, ao mesmo tempo, se expõe” e com Foucault ([1973]2003, p. 140) para quem, escrever, assim como “falar é exercer um poder, falar é arriscar seu poder, falar é arriscar conseguir ou perder tudo”. Desse modo, espero ter me (ex)posto e desejo que minha exposição não tenha sido em vão. Embora o trajeto teórico-analítico tenha sido muito produtivo e rico para mim, espero, sobretudo, que esta dissertação traga possíveis deslocamentos para outros professores e pesquisadores ao se pensar e refletir sobre a constituição identitária de professores brasileiros de língua estrangeiras, bem como sobre a sua forma(ta)ção.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Righi de. O aprendizado de língua estrangeira: uma questão também de identidade. In: MAGALHÃES, José Sueli de, TRAVAGLIA, Luiz Carlos (orgs.) **Múltiplas perspectivas em Lingüística**. Uberlândia: EDUFU, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa**. 2008b. 267 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008b.

\_\_\_\_\_. Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: algumas reflexões sobre o que também está em jogo nesse processo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: 2009, v.9, n1, p.291-306.

\_\_\_\_\_. Memória: um arquivo vivo em construção. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs). **Nas malhas do discurso: memória imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderlei Geraldi. **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas: jul./dez, 1990. (19): p.25-42.

\_\_\_\_\_. (1998). **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. (1977). **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução H. dos Santos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. A morte do autor. In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidades**: entrevista a Benedetto Vecchy/Zygmunt Bauman. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. (2007) **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si**: sobre Foucault e a psicanálise. Rio de Janeiro: Dumará, 2000.

BRANDÃO, Helena Nagamine. (1995) **Introdução à Análise do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: . In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CAVALHEIRO, Ana Pederzolli Cavalheiro; IRALA, Valesca Brasil. O imaginário da língua espanhola. Pelotas: EDUCAT, 2007

CAVALLARI, Juliana Santana. **O Discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. 218 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Análise de discurso: em busca de uma metodologia. **D.E.L.T.A.**, vol.7, no. 1, p.333-355. São Paulo: PUC, 1991.

\_\_\_\_\_. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. **Letras**. Alteridade e heterogeneidade. n 14, jan. jun., p. 39 – 63, 1997.

\_\_\_\_\_. A banalização dos conceitos no discurso em sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Diversidade e semelhanças em sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002b.

\_\_\_\_\_. (org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_. e BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (orgs.) (2003b) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003b.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e identidade(s) do(a) professor(a) de Português. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) (2003) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003c.

\_\_\_\_\_. A CELEBRAÇÃO DO OUTRO. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) (2003) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003d.

\_\_\_\_\_. As representações do saber científico na constituição identitária do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) (2003) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003e.

\_\_\_\_\_. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In. PASCHOAL LIMA, Regina Célia. (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: São João de Boa Vista, p. 15-44, 2005.

\_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüísmo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

\_\_\_\_\_. O espaço híbrido da subjetividade: o (bem) estar/ser entre línguas. In: CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüísmo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b.

\_\_\_\_\_. Nossa língua: materna ou madrasta? Linguagem, discurso e identidade. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüísmo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007c.

\_\_\_\_\_. Identidade e o Monolinguísmo do outro. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüísmo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007d.

\_\_\_\_\_. Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüísmo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007e.

\_\_\_\_\_. Língua materna-estrangeira: entre o saber e conhecer. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüísmo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007f.

\_\_\_\_\_. Entre memória e esquecimento: Fragmentos de uma História de Vida. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs). **Nas malhas do discurso: memória imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011.

DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Revista Comciência: Linguagem – Cultura e Transformação**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm>>. Acesso em 03 ago. 2011.

DERRIDA, Jacques (1996). **O monolinguísmo do Outro**. Porto: Campo das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. (1967). **A voz e o fenómeno**. Tradução Maria José Semião e Carlos Aboim de Brito. Portugal: Edições 70, 1996.

\_\_\_\_\_. **La lengua no pertenece**. (2001). Disponível em: <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/celan.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Torres de Babel**. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DIAS, Maria das Graças Leite Vilela. **Identificação e enlaçamento social**. São Paulo: Escuta, 2009

DUFOUR, Dany Robert (2003). **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

\_\_\_\_\_. A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. 2004. 199 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria e CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Escrit(ur)a de si e a alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. (1900-1901). **A interpretação dos sonhos**. In: Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume V. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. (1914) **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In: Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1915). O Inconsciente. In: FREUD, Sigmund **Escritos sobre a psicologia do Inconsciente**, volume II. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. (1921). **Psicologia das massas e análise do eu**. In: Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FOUCAULT, Michel. (1966) **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. (1969) **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. (1971) **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. (1973). **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

\_\_\_\_\_. (1975). **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhe. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. (1979). **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

\_\_\_\_\_. (1988). **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

\_\_\_\_\_. (2004) **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.

FUKS, Betty Bernardo. **Freud e a judeidade**: a vocação do exílio. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: GENTILI, P & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. **As representações de língua materna**: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. 2002. 239 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002

\_\_\_\_\_. Escritas de si e identidades profissionais de professores. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria e CORACINI, Maria José Rodrigues Faria **Escrit(ur)a de si e a alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas: Mercado de letras, 2010.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora vozes, 2000b.

JAKOBSON, Roman. (1969) **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

KEHL, Maria Rita. Minha vida daria um romance. In: BARTUCCI, Giovanna. **Psicanálise, Literatura e Estéticas de Subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

LACAN, Jacques. (1964) **O Seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

\_\_\_\_\_. (1966). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **O triunfo da religião**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

MELMAN, C. (1992) **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. Tradução R. Pereira. São Paulo: Editora Escuta.

NASIO, Juan David (1988) **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Tradução V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (2003). **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 1942.

PÊCHEUX, Michel. (1983). **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

POSSENTI, Sírio. Estruturalismos não estruturalistas. In: MARI, Hugo, DOMINGOS, Ivan *et alii* (orgs.). **Estruturalismo**: Memória e Repercussões. Rio de Janeiro: Diadorim, 1998.

PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. Tradução Dulce Duque Estrada. **A clínica laciana**, ano 1, no.1. jun., p.63-73. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997.

PRATTA, Marco Antonio. **O Sagrado e o profano na cultura escolar** – Dimensões da modernidade brasileira. 2005. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

QUINTANA, Mario. (1906-1994). A vaca e o hipogrifo. Coleção da Folha Grandes escritores brasileiros, v. 19, 1. ed. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. (1998). O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2006.

REVUZ, Christine. (1998) A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2006.

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

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de (1969). **Curso de Lingüística Geral**. 24 ed. São Paulo: Cultrix. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Editora vozes, Petrópolis, 2000.

SILVA, Patrícia Nogueira da. **Silenciamento de Singularidades: o discurso sobre o aluno**. 2011. 143 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SCHERER, Amanda Eloina, MORALES, Gladys *et alii*. Palavras de intervalo no decorrer da vida por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

SOUZA, Octávio. **Fantasia de Brasil**. As identificações em busca da identidade nacional. São Paulo: Escuta, 1994.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. **Tramas da subjetividade no espaço entre-líguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração**. 2008. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira**. 2002. 138 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 279 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria, GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

UYENO, Elzira Yoko. Determinações identitárias ao bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

VERAS, Viviane. O EXTRANGEIRO NA LÍNGUA MATERNA: (NÃO) DESEJAR AS COISAS ALHEIAS. **Revista Solta a voz**. Vol. 19, p. 111 – 124, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. Da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora vozes, 2000.