



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM**

**Área de Concentração:**

Análises linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas

**DIEGO PAULO DA SILVA**

**A SUBJETIVIDADE NO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DE  
INSTITUTO FEDERAL E O LUGAR DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Recife – PE

2024

DIEGO PAULO DA SILVA

**A SUBJETIVIDADE NO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DE  
INSTITUTO FEDERAL E O LUGAR DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares da Linguagem.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vicentina Maria Ramires Borba.

Recife – PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

D559as DA SILVA, DIEGO PAULO  
A SUBJETIVIDADE NO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DE INSTITUTO FEDERAL E  
O LUGAR DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO / DIEGO PAULO DA SILVA. - 2024.  
126 f. : il.

Orientadora: VICENTINA MARIA RAMIRES BORBA.  
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2024.

1. Subjetividade. 2. Discurso. 3. Professor de Inglês. 4. Instituto Federal. 5. Língua de Acolhimento. I. BORBA, VICENTINA MARIA RAMIRES, orient. II. Título

CDD

---



**ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA PELO MESTRANDO  
DIEGO PAULO DA SILVA**

Às 14h (catorze horas) do dia vinte do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro (20/08/2024), reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora da defesa da Dissertação apresentada pelo mestrando DIEGO PAULO DA SILVA, CPF 091.311.364-60, para avaliação do trabalho intitulado “A Subjetividade no Discurso do Professor de Língua Inglesa de Instituto Federal e o Lugar da Língua de Acolhimento”. Após arguição, análise e sugestões das Examinadoras, a Banca, composta pelas Professoras Doutoras: Vicentina Ramires Borba (Orientadora), do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL/UFRPE); Valéria Severina Gomes (Examinadora interna - PROGEL/UFRPE); Lilian Noêmia Torres de Melo Guimarães (Examinadora externa – UAST/UFRPE), DECIDIU, por unanimidade, atribuir o conceito APROVADO à Defesa do trabalho supracitado. Assina também esta Ata, em duas (2) vias de igual teor e forma, sem rasura nem emenda, o Prof. Dr. José Temístocles Ferreira Júnior, membro do CCD do PROGEL/UFRPE, para os devidos efeitos legais.

Recife, 20 de agosto de 2024.

Profa. Dra. Vicentina Ramires Borba (UFRPE/PROGEL)

Profa. Dra. Valéria Severina Gomes (UFRPE/PROGEL)

Profa. Dra. Lilian Noêmia Torres de Melo Guimarães (UAST/UFRPE)

Prof. Dr. José Temístocles Ferreira Júnior (UFRPE/PROGEL-CCD)

Mestrando Diego Paulo da Silva

*À minha família por  
entender o valor do estudo, mesmo diante de  
todas as dificuldades para se ter acesso a  
ele...*

*E... a todas as pessoas que acreditam no  
potencial transformador da Educação e que,  
por isso, seguem persistindo na luta para  
torná-la acessível a todos/as.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por colocar pessoas tão maravilhosas em meu caminho... por me fortalecer para seguir lutando pelos estudos mesmo diante dos desafios impostos pelo trabalho e pela vida. Obrigado, Senhor. Sem Tua misericórdia na minha vida NADA seria possível.

A cada membro da minha família por investir em mim para que eu tivesse o direito que a eles foi negado: o de estudar. Por acreditarem que eu iria insistir em busca do sonho de ser o primeiro da família a concluir um curso de nível superior e a vanguardar um Mestrado Acadêmico.

À minha vó, Eunice, por aceitar cuidar de mim durante a minha infância e me ajudar a superar as barreiras de uma separação... por fazer tantas renúncias pra suprir minhas carências e necessidades nos momentos críticos da vida... minha imensa gratidão!!!

À minha orientadora Vicentina Maria Ramires Borba com quem me identifiquei desde o primeiro encontro; seu nome já fazia parte da minha lista de interesses antes mesmo da confirmação do meu ingresso no PROGEL. Pela compreensão, amorosidade e pelo acolhimento de sempre, MUITO OBRIGADO!!

À professora Valéria Severina Gomes pelo profissionalismo, competência e por sua maestria em conduzir uma disciplina técnica mantendo o rigor científico, mas sem perder de vista a sensibilidade para discutir questões teóricas densas e tensas dentro do campo da linguagem, tal como propõe o programa e a proposta da disciplina de Metodologia de Pesquisa... por me acompanhar na qualificação e na defesa, meu MUITO OBRIGADO!!

À Professora Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães por possibilitar que a reflexiva experiência como aluno especial na UFCG pudesse reverberar e produzir algumas das inquietações que reúno nesta dissertação... pela gentileza e pela prontidão do aceite para compor a banca de qualificação e pelo retorno na banca de defesa, MUITO OBRIGADO!!

À professora Gisele Fernandes Loures por sua simpatia e profissionalismo; por acreditar em mim e num potencial que eu nunca acreditei ter... por me fazer (re)pensar e redirecionar a vida, as práticas e as formas de ver as pessoas e o mundo. A você, minha sincera e inestimável GRATIDÃO.

À Maralice de Souza Neves por sua gentileza, simpatia e valiosa interlocução durante o desenvolvimento da minha pesquisa de graduação; pelo nó que me capturou pelo enlace do afeto pela psicanálise, pelo ensino de línguas e pela formação dos professores.

À Antônia Célia, minha professora da antiga 4ª série, por me convidar a ajudá-la na correção de provas utilizando o seu gabarito. Eu nem sabia ao certo o que estava fazendo, mas sua sabedoria estava ali plantando uma semente. E, graças a Deus e a você, deu certo!!!

À Simone Rodrigues dos Santos, professora de português que me colocou no contato-conflito com a língua materna; a Stela Jeane Tenório Torres Galindo, minha primeira professora de inglês, por me aproximar da língua inglesa de maneira bem simples e acolhedora; à Gisela Patrícia Campos de Oliveira e a Niedja Balbino do Egito por me introduzirem no literário.

Aos professores que colaboraram com esta fase da pesquisa pela disponibilidade de participar e de contribuir com o estudo; por responderem ao questionário e se mostrarem sempre dispostos a contribuir com a investigação... A vocês, meu muito obrigado!

A Pedro por me ajudar a segurar a barra nos momentos difíceis e por estar sempre ali disponível para aliviar o peso das cargas e descargas emocionais, das tensões do trabalho, dos estudos e da vida.

A companheira Calene por ressignificar o que é estar presente, dar apoio e também por me encorajar a enveredar pela pós-graduação num outro espaço físico e também teórico; por resgatar tantas memórias boas da graduação e de nossa participação em eventos pelos cantos do Brasil. Por sempre me acolher em terras pernambucanas.

Aos companheiros de turma do PROGEL, dos quais destaco Gabriel e Erivaldo, e em especial, à Conceição Rodrigues, uma escritora “indo e voltando” com quem tive a honra de compartilhar profícuos momentos de reflexão e de deleite literário.

Às professoras Cledilma, Elisabete (jovem e adulta), Maria Lucilene, Maria do Carmo (Baua) e Regina, a brasileira, por serem profissionais competentes e comprometidas com a formação de professores; por saberem ser exigentes sem perder a ternura e a sensibilidade para compreender os desafios da formação docente em Alagoas.

Às professoras Christiane, Eronilma, Flávia, Gisele e Niedja pelo comprometimento com a formação de professores de línguas. Pelo incentivo e pela contribuição aos estudos que problematizam o ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Por não se intimidar, por não ceder, por lutar e, principalmente, por RESISTIR.

A todos que desenvolvem pesquisas acerca do ensino-aprendizagem de línguas materna/nacional/primeira/oficial/estrangeira/segunda/adicional/de acolhimento e do processo de formação de professores, sobretudo no âmbito de Institutos Federais.

*Calo-me, espero, decifro.  
As coisas talvez melhorem.  
São tão fortes as coisas!  
Mas eu não sou as coisas e me revolto.  
Tenho palavras em mim buscando canal,  
são roucas e duras,  
irritadas, enérgicas,  
comprimidas há tanto tempo,  
perderam o sentido, apenas querem explodir.*

**Nosso Tempo - Do livro 'A Rosa do Povo'**  
Carlos Drummond de Andrade (1945)

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os sentidos constituídos no dizer de professores de inglês de Instituto Federal (IF) acerca da(s) língua(s) com a(s) qual(is) trabalham, de modo a pensar como ela(s) constroem, deslocam ou ressignificam os modos de expressão da subjetividade dos professores na sua singularidade e na relação com que estes mantêm com a(s) língua(s) que usa(m) na realização do seu trabalho, a partir do que eles sustentam em seus discursos. Por meio das representações discursivas capturadas, analiso os efeitos de sentido que são deslocados sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), considerando as condições de produção do discurso a partir das posições que são assumidas pelos sujeitos professores. É nesse instante que essa pesquisa encontra o seu ineditismo por questionar a língua que (a/en)colhe o professor de língua inglesa (LI) na produção do seu trabalho de sala de aula, no seu fazer pedagógico. Para tanto, estruturo uma discussão com conceitos basilares da Linguística Aplicada (LA) e da Análise do Discurso Franco-brasileira (AD), em interface com a Psicanálise Lacaniana, por meio de um entrelaçamento entre o discurso do professor acerca da língua ensinada, de sua aprendizagem desse idioma, de sua prática pedagógica e de seus dizeres sobre a prática. Como interface teórica para refletir acerca das representações, recorreremos aos Estudos Culturais por tratarmos de uma identidade não fixa, fragmentada, inacabada Hall, 2000), a qual se pode modificar a depender da necessidade e do momento, visto que ela, a identidade, está sempre em um constante processo de (re)construção. Procuramos, assim, investigar, interpretar e analisar as representações que surgem no processo de subjetivação dos professores de LI, a fim de flagrar momentos de identificação (Nasio, 1995; Neves, 2002; Coracini, 2003, 2007). Esta pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista e seu *corpus* foi formado por meio dos depoimentos de duas professoras, colhidos entre os anos de 2015 e 2016, acerca de sua prática docente e de sua aprendizagem da LI. Para capturar as imagens construídas em torno dessa língua, utilizo, como categorias de análise, o intra e o interdiscurso e as condições de produção de Pêcheux ([1983] 1997), as ressonâncias discursivas (Serrani-Infanti, [1998] 2007), a interpretação, o dito e o não-dito (Orlandi, 2004) e o silêncio (Orlandi, [1992] 2015). Os recortes analisados foram embasados principalmente nos estudos de Coracini (1981, 1995, 2000, 2003, 2007), Lacan (1958, 1960, 1966), Loures (2007, 2011, 2014), Neves (2002, 2006, 2008, 2009), Pêcheux ([1975] 1988), Orlandi ([1999] 2009) dentre outros. As análises apontam para a importância de os docentes romperem com determinadas representações que sustentam discursos mercantis no ensino-aprendizagem de línguas e de um acolhimento linguístico que os desloquem da condição de “refugiado”, mobilizando processos subjetivos que rearranje suas representações e sua prática docente.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Discurso; Professor de Inglês; Instituto Federal; Língua de Acolhimento.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyse the meanings constituted in the speech of English teachers from a Federal Institute (FI) about the language(s) that they work, in order to think about how they construct, displace or (re)signify the modes of expression of the subjectivity of teachers in their singularity and in the relationship that they keep with the language(s) they use in their work, based on what they preserve in their discourses. Through the discursive representations captured, I analyse the effects of meaning that are displaced on the teaching-learning of a foreign language (FL), considering the conditions of discourse production based on the positions that are assumed by the teachers. It is at this moment that this research finds its originality by questioning the language that the EL teacher (un)supported in the production of his/her classroom work, in his/her pedagogical practice. For this, I structure a discussion with basic concepts of Applied Linguistics (AL) and Franco-Brazilian Discourse Analysis (AD), in interface with Lacanian Psychoanalysis, through an interweaving of the teacher's discourse about the language taught, his/her learning of that language, his/her pedagogical practice and his/her speech about the practice. As a theoretical interface to reflect on representations, we use Cultural Studies because we deal with an identity that is not fixed, fragmented, unfinished (Hall, 2000), which can change depending on the need and the moment, since it, the identity, is always in a constant process of (re)construction. We seek to investigate, interpret and analyse the representations that arise in the process of subjectivation of EL teachers, in order to capture moments of identification (Nasio, 1995; Neves, 2002; Coracini, 2003, 2007). This research is qualitative-interpretative in nature and its corpus was formed through the testimonies of two teachers, collected between 2015 and 2016, about their teaching practice and their learning of the EL. To capture the images constructed around this language, I use, as categories of analysis, the intra and interdiscourse and the conditions of production of Pêcheux ([1983] 1997), discursive resonances (Serrani-Infanti, [1998] 2007), interpretation, the said and the unsaid (Orlandi, 2004) and silence (Orlandi, [1992] 2015). The excerpts analyzed were based mainly on studies by Coracini (1981, 1995, 2000, 2003, 2007), Lacan (1958, 1960, 1966), Loures (2007, 2011, 2014), Neves (2002, 2006, 2008, 2009), Pêcheux ([1975] 1988), Orlandi ([1999] 2009) among others. The analyses demonstrate the importance of the teachers break some representations that support commercial discourses in language teaching and learning and of a linguistic welcome that displaces them from the “refugee” condition, mobilizing subjective processes that rearrange their representations and their teaching practice.

**Keywords:** Subjectivity; Discourse; English Teacher; Federal Institute; Host Language.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Esquema L.....	41
<b>Figura 2</b> – O lugar do sujeito, significante e do objeto “a” no discurso.....	44
<b>Figura 3</b> – Nó de Borromeu (Le Noeud Borroméen).....	49
<b>Figura 4</b> – Configuração do <i>Corpus</i> .....	57

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AD – Análise do Discurso Francesa  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
DQT – Discurso da Qualidade Total  
EI – Escola de Idiomas  
EP – Educação Profissional  
EUA – Estados Unidos da América  
FD – Formação Discursiva  
FDM – Formação Discursiva de Mercado  
FI – Formação Ideológica  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IF – Instituto Federal  
LA – Linguística Aplicada  
LE – Língua Estrangeira  
LI – Língua Inglesa  
LM – Língua Materna  
LO – Língua Oficial  
LP – Língua Portuguesa  
OCNEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio  
PFC – Professor em Formação Continuada  
PFI – Professor em Formação Inicial  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PI – Processos Identificatórios  
PL – Primeira Língua  
PLA – Português como língua adicional  
PLAC – Português como língua de acolhimento  
SL – Segunda Língua

## LISTA DE ANOTAÇÕES

Utilizamos os critérios adotados pelo NURC-SP – Estudo da Norma Urbana Linguística Culta –, desenvolvidos com base nos trabalhos de Castilho (1998), para a transcrição dos depoimentos coletados.

---

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	Letras Maiúsculas
Alongamento de vogal ou consoante	: : ou ::
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Redução da fala	(...)
Comentários descritivos do transcritor	((MAIÚSCULAS))
Citações literais, direta ou releitura de textos	“ ”

---

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 2 - (DE)MARCANDO OS PERCURSOS TEÓRICOS.....</b>	<b>22</b>
2.1 Sujeito, identidade e representação discursiva.....	23
<b>Capítulo 3 - A(S) IDENTIDADE(S) DOCENTES CONSTRUÍDAS NO/PELO DISCURSO.....</b>	<b>33</b>
3.1 Em busca de uma Identidade Docente.....	35
3.2 O lugar da LM no ensino de LE.....	46
<b>Capítulo 4 - TRILHANDO OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>50</b>
4.1 O aporte metodológico na constituição do <i>corpus</i> de análise.....	50
4.2 As categorias de análise para a compreensão do acontecimento discursivo.....	54
4.3 LM e LE: duas faces da mesma moeda?.....	63
<b>Capítulo 5 - INTERPRETANDO O CORPUS: ENTRE IDENTIDADES DOCENTES.....</b>	<b>68</b>
5.1 Os Processos Identificatórios na construção da subjetividade do professor de LE.....	68
5.2 As imagens que atravessam os/as professores/as de LI.....	69
5.2.1 Representações dos professores, da LI e de sua aprendizagem.....	70
5.2.2 Representações e (des)identificações na prática de professores de LI.....	76
5.2.3 Representações da LI como idioma instrumental e o discurso da ciência.....	87
5.2.4 Representações da LP como mãe: lugar seguro e acolhedor?.....	93
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ainda na infância, começamos a nos dar conta de que as nossas relações com os amigos, parentes e vizinhos são construídas na e pela linguagem. Esse constituir-se na e pela linguagem faz com que o sujeito falante vá se construindo mediado pelas culturas, pelas línguas e pelas vozes - familiares ou estranhas - que operam na tessitura de nossa subjetividade. Essa forma de ver a língua, sob as frestas do desejo de compreender as vozes “estranhas”, do estranho, do outro, da língua-cultura do outro, podem ser determinantes da maneira como o sujeito vai estabelecer seus primeiros contatos com a Língua Materna (LM) e com a Língua Estrangeira (LE). Isso porque a linguagem é, na verdade, a própria expressão da constituição do sujeito, como apontam os estudos de Lacan ([1954] 1986)<sup>1</sup>.

Para alguns, a inserção da/na LE pode ser tão espontânea que, muitas vezes, as pessoas nem se dão conta de que estão estabelecendo uma relação direta com as palavras de um idioma que “não” é seu, isto é, de uma língua estrangeira. Para outros, o uso da LE pode ser um tanto quanto desconfortável, ou mesmo incômodo, e isso pode ocorrer desde os primeiros momentos do contato dos sujeitos com esse idioma outro; o sujeito confronta a língua e se confronta na tentativa de inserir-se ou não em discursividades dessa LE de diferentes modos e por diversas razões.

Muito embora o Brasil esteja, do ponto de vista geográfico, situado num continente rodeado de países cuja língua oficial (LO) é o espanhol, esse estranhamento parece ocorrer muito mais no contato, ou confronto, usando as palavras de Bertoldo (2003), com a LI. Talvez, pelo fato de a LI, diferentemente da espanhola, não ter suas origens ligadas ao latim, como é também o caso da Língua Portuguesa (LP). É bem verdade que, mesmo na condição de LM, o português pode também ser o idioma com o qual o sujeito mantém uma relação conflituosa, uma possível (des)identificação. Seja por uma razão ou por outra, parece-nos bastante notório que os primeiros contatos que o sujeito tem com a LI podem determinar o modo como ele se relaciona com essa LE, e com a sua aprendizagem, ao longo de sua vida escolar ou de sua carreira acadêmica e profissional.

Assim como para outros tantos brasileiros, as LEs começaram a fazer parte da minha vida ainda na infância. Naqueles tempos, as rádios eram as responsáveis por trazer a música

---

<sup>1</sup> Emprego colchetes para indicar o ano da primeira edição publicada (dentro ou fora do Brasil) e, em seguida, uso parênteses para demarcar o ano da edição consultada neste estudo. Esse é também um critério distintivo para fazer referência a obras de um mesmo autor publicadas no mesmo ano, razão pela qual seguimos o critério na escrita de todo o texto.

“de fora” para os ouvidos daquelas crianças de cidadezinhas pequenas sem muito acesso às “coisas do estrangeiro”. As rádios cumpriam bem o papel de tocar os vários sucessos internacionais gravados nos lugares mais longínquos do mundo. Tamanho era o sucesso das emissoras de rádio que, na época, meados dos anos 90 do século XX, dispunham de dois horários com programas específicos para atender às demandas dos ouvintes que apreciavam canções internacionais. Sem que eu me desse conta, eu era um deles. Ainda que eu não percebesse, ficava, já ali, o desejo de entender o que diziam aquelas letras e o que fazia com que os ouvintes daquelas músicas ficassem tão tocados e fascinados com o que era transmitido por entre as letras, as palavras, as melodias das canções. A rádio local tinha um quadro no qual se fazia, durante toda semana ao meio dia, a tradução simultânea de uma das músicas internacionais mais pedidas pelos ouvintes da semana. Faltando trinta minutos para o quadro começar, eu largava da escola e saía às pressas para acompanhar atentamente cada frase que era traduzida pelo locutor da rádio. Diga-se de passagem, a tradução era bem simplista, mas conseguia prender a atenção de qualquer criança leiga que quase nada conhecia daquelas línguas estrangeiras, digo daquelas porque também se fazia tradução de canções em língua espanhola e francesa.

Até aquele momento, eu cursava os anos iniciais do ensino fundamental e, como aluno de escola pública estadual, ainda não tinha a LI como parte obrigatória do currículo. Ao iniciar a 5ª série (atual 6º ano), passei a ter duas horas/aulas de inglês<sup>2</sup> por semana na escola. Ficava deslumbrado. Aquele desejo de aprender a LI parecia, naquele instante, estar mais próximo de ser alcançado. Quando minha professora de inglês começava a aula, era como se eu não estivesse mais naquela sala de aula comum, eu me sentia em outro ambiente, numa outra realidade, num outro lugar, e a professora contribuía muito para isso. Ela tinha um cabelo vermelho e usava roupas bastante atípicas se comparada aos demais professores. Comparando-a às outras professoras, ela era meio *rock'n roll*. Pelo cabelo e pelo estilo, lembrava muito a cantora Cyndi Lauper nos tempos mais áureos de sua carreira. Por essas e outras, eu queria entender tudo que ela explicava; eu desejava ocupar aquele lugar, compartilhar (d)aqueles saberes.

---

<sup>2</sup> Na segunda metade da década de 90 do século XX, passou a vigorar o Art. 26, parágrafo 5º, da LDB nº 9.394/96 no qual ficou estabelecido que, a partir da quinta série (6º ano), passaria a ser obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna nas instituições públicas, cujo direito de escolha era reservado restritamente à própria escola. Esse parágrafo foi, no entanto, alterado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que estabeleceu a obrigatoriedade da LI no currículo dos anos finais do ensino fundamental, a partir do 6º ano.

No entanto, esse envolvimento com a LE logo sofreria um corte: diziam que eu não poderia nutrir o desejo de ser professor de LI sem estudar também a LP. Isso me assustou. Eu parecia muito mais envolvido pela LE do que pela minha LM – as nuances da língua de acolhimento. Eu era mais um sujeito afetado pelo encanto do inglês, não só pelo idioma em si, mas também pelo alcance cultural que ele me proporcionaria, já que, desde a década de 90 do século passado, “a língua inglesa se encontra profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo como parte intrínseca da revolução global das comunicações” (Rajagopalan, 2005, p. 135). Sendo indispensável ou não o estudo da LP, eu, mesmo sem muito interesse pelo estudo desse idioma, decidi me aprofundar nele. Não tive tanto entusiasmo inicial para estudar a LP, mas acabei envolvido pelas possibilidades de trabalho com a língua e pela multiplicidade de sentidos e de significados estabelecidos nas comparações entre os idiomas em questão. Afinal, a tradução exigia que a LP tivesse um lugar nessa relação entre-línguas-culturas. Isso me levou a querer articular os estudos entre essas línguas, direcionando meu interesse para essa relação entre a LP e a LI, inicialmente, pelos caminhos da tradução.

Nesse constante ir e vir entre línguas, fui me interessando um pouco mais pela LP. Agora, eu já não mais desejava ser professor de língua, mas, de línguas. Sem perceber, eu passara também a me identificar com o português e com o seu ensino. Esse interesse me trouxe de volta ao curso de letras, dessa vez, no instituto federal, onde segui meus estudos sobre a LP. Digo de volta porque eu já havia iniciado o curso de Letras na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e em uma instituição privada, mas a necessidade de trabalhar fez com que eu deixasse o curso “na federal” somente com o que se compreendia como sendo a chamada licenciatura curta<sup>3</sup>.

No curso de Letras, já no IFAL, cursei a disciplina de projetos integradores que, naquele semestre, foi ministrada pela professora Gisele Loures a qual solicitou uma pesquisa sobre a questão da *WebQuest* no ensino de línguas. Com esse trabalho, comecei a dar os primeiros passos do meu caminhar na pesquisa acadêmica, envolvendo a línguas materna e a estrangeira. O resultado dessa pesquisa abriu novas possibilidades de investigação acerca do ensino-aprendizagem de línguas, porém, numa perspectiva que eu não conhecia até o momento: o viés dos estudos identitários na perspectiva da Linguística Aplicada (LA). Os primeiros

---

<sup>3</sup> A implantação da chamada Licenciatura Curta no Brasil ocorreu com a Lei nº 5692/1971. Os preceitos dessa formação preconizam propiciar a formação de maior contingente de professores em curto espaço de tempo, sobretudo para as regiões mais carentes do país. Desse modo, sustentava-se a lógica do funcionamento do mínimo por menos, ou seja, “o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma.” (Nascimento, 2012, p.341).

questionamentos da pesquisa que realizei sobre identidade surgiram quando participei do *I Seminário Interinstitucional de Extensão em Formação de Professores de Línguas: a Integração entre a Formação Inicial e Continuada*, realizado em Belo Horizonte, na UFMG, em 2014. Foi lá que apresentei a minha primeira proposta de pesquisa sobre a construção identitária de alunos do ensino médio-técnico de IF.

A partir dessa experiência primeira, iniciei uma pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado ao CNPq/IFAL, cujo título era “Representações de alunos de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia acerca dos professores de LI”. Esse trabalho foi desenvolvido como parte do projeto de pesquisa intitulado “Processos Identificatórios no ensino de Inglês como LE no estado de Alagoas”, coordenado pela Profa. Dra. Gisele Loures, cujo objetivo era identificar e analisar elementos que apontassem para os Processos Identificatórios (PI) dos sujeitos como aprendizes de LI em Alagoas e, a partir disso, investigar: quem são os sujeitos aprendizes de LI em Alagoas; e, como esses sujeitos se veem como professores de LI nesse estado.

O desenvolvimento dessa pesquisa se tornou possível a partir de uma articulação teórico-metodológica entre a LA e a Análise do Discurso (doravante AD), atravessadas pelo campo da Psicanálise Freudolacanianana. A amplitude das reflexões envolvendo o ensino e a aprendizagem de idiomas no limiar dos estudos aplicados abriu espaço para a articulação que realizei nesta dissertação na qual problematizo a subjetividade do professor de língua inglesa no campo da linguagem em interface com outras áreas do conhecimento, principalmente, na relação entre a análise de discurso e a psicanálise. Esse aporte teórico me possibilitou pensar questões no ensino-aprendizagem de línguas que produzem sentidos nas práticas sociais e languageiras, sob diferentes perspectivas, como advoga Signorini ([1998] 2007, p. 89) quando aponta que a principal característica da área da LA é sua articulação com outras ciências, incluindo os estudos do campo psicanalítico.

Essa articulação se faz pertinente para esse estudo pelo fato de a LA se constituir como uma área do conhecimento que dialoga com vários outros campos do saber para investigar questões que envolvem as práticas languageiras nos seus mais diversos contextos e situações de uso. Considerando a abordagem de diferentes temas como identidade, subjetividade, ensino-aprendizagem de LM e/ou LE (Signorini, [1998] 2007; Serrani, [1998] 2006), a LA permite o desenvolvimento de várias reflexões acerca do ensino e da aprendizagem pautadas práticas sociais que se desenvolvem com base nos usos da linguagem.

Na minha pesquisa da graduação, em 2014, discuti os modos de subjetivação dos alunos aprendizes da LI por meio de uma investigação acerca dos discursos construídos em torno da importância, do objetivo e da necessidade de estudar essa LE em contexto de instituto federal (IF). Com esse estudo, pude constatar, nos dizeres dos alunos, evidências linguísticas que possibilitaram interpretar os sentidos dos discursos dos estudantes de IF, apontando para um enredado de imagens, que chamei de representações discursivas da LI como sendo um produto comercializável que funciona como senha para o ingresso no mercado de trabalho e para a conquista da ascensão e do reconhecimento social.

Essa fase da pesquisa com alunos de cursos técnicos de nível médio foi apresentada no *XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (ALED-2015), realizada em Buenos Aires, no qual pude compartilhar as primeiras reflexões problematizando os sentidos dos discursos dos estudantes. A partir das discussões realizadas no LINGE/IFAL<sup>4</sup>, hoje extinto, e das contribuições adquiridas com a interlocução de outros pesquisadores renomados da área da LA, AD e da Psicanálise, tais como Maria José Coracini, Beatriz Eckert-Hoff, Virgínia Borges Amaral e Leda Verdiani Tfouni, que também participaram do congresso, percebi que a complexidade da pesquisa demandaria uma investigação outra na qual seria necessário ouvir a fala dos sujeitos que atua(va)m na construção da subjetividade desses estudantes: os professores de LI. Isso porque, acreditávamos<sup>5</sup> que as imagens construídas pelos alunos de IF, de algum modo, pareciam refletir imagens de um olhar outro (seja o professor de LE ou a sociedade) que, por atuar no seu processo de aprendizagem da LI, pode gerar momentos de identificação nos elos sociais estabelecidos com os alunos – em processos transferenciais<sup>6</sup> – operando, assim, na constituição de suas identidades.

Foi então para problematizar outras questões de pesquisa que não foram abordadas no primeiro estudo, que mobilizei as discussões para um segundo momento de pesquisa. Os procedimentos de coleta para essa proposta de pesquisa foram apresentados no *XII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (ALED-2017), realizada em Santiago, na Pontifícia Universidade Católica de Chile, evento no qual pude

---

<sup>4</sup> O Linge – Grupo de pesquisa língua(gens) e ensino, coordenado pela Profa. Dra. Gisele Fernandes Loures, possuía quatro linhas de pesquisa, a saber: Ensino de línguas; Ensino de línguas e tecnologia; Língua(gens) e tecnologia; e Linguagem e práticas identitárias. Hoje, o grupo encontra-se excluído do CNPQ.

<sup>5</sup> Assumo aqui, com base em Orlandi ([1996] 2004, 69-70) e Loures (2007, 2014), a constituição heterogênea composta pela tríade linguagem/sujeito/discurso e que, inevitavelmente, me afeta enquanto sujeito-pesquisador e, por isso, emprego a primeira pessoa do plural para marcar as múltiplas vozes que me constitui. Emprego também, como sugere Almeida (2016), a primeira pessoa do singular para imprimir as marcas enunciativas de minha singularidade enquanto sujeito/pesquisador/autor do texto.

<sup>6</sup> Uma problematização mais aprofundada sobre como se dão esses processos pode ser vista em Loures (2014).

repensar os caminhos da pesquisa a partir da contribuição de algumas(ns) pesquisadoras/es da área, dentre as quais destaco as professoras Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Dra Maralice de Souza Neves, da UFMG, por suas observações quanto às questões do campo discursivo e as de natureza psicanalítica que atravessam o estudo.

As representações que flagrei nos discursos de alunos acerca de si, da língua e de seus professores de LI, na primeira pesquisa, demandaram reflexões que me levaram a pensar: a) quem são os professores de LI que atuam nos IFs?; b) como eles se veem enquanto professores de LI nesse contexto? e; c) e como é seu processo de ensino e aprendizagem desse idioma? O interesse em encontrar respostas para essas perguntas conduziu-me ao segundo momento de pesquisa, no qual percebi a necessidade uma investigação mais aprofundada sobre as imagens que constituem as identidades dos professores de LI, como LE, com o objetivo de problematizar as representações desses professores no ensino-aprendizagem desse idioma e os efeitos desses processos (des)identificatórios na sua prática pedagógica. É nesse instante que essa pesquisa encontra o seu ineditismo por questionar a língua que (a/en)colhe<sup>7</sup> o professor de LI na produção do seu trabalho de sala de aula, no seu fazer pedagógico.

A fim de responder essas perguntas de pesquisa, utilizei procedimentos de registro de depoimentos, tomando como base a proposta AREDA<sup>8</sup> (Serrani-Infanti, [1998], 2007), por meio da qual procurei averiguar quais PIs afeta(va)m a subjetividade dos professores e a aprendizagem da LE em questão. Essa perspectiva metodológica, que trata da aplicação do projeto Areda, será retomada no tópico em que explico, de forma mais detalhada, a metodologia adotada para esta pesquisa, bem como as categorias de análise utilizadas para interpretar os discursos.

Essa trajetória de pesquisa permitiu-me, agora, produzir esta dissertação com vistas a analisar os sentidos constituídos no dizer de professores de inglês de Instituto Federal acerca da(s) língua(s) com a(s) qual(is) trabalham, de modo a pensar como ela(s) constroem, deslocam ou ressignificam os modos de expressão da subjetividade dos professores na sua singularidade e na relação com que estes mantêm com a(s) língua(s) que usa(m) na realização do seu trabalho e o que eles sustentam em seus discursos.

Assim, a pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro, apresento minha experiência de aluno de escola pública com a língua estrangeira e explico como os efeitos dessa

---

<sup>7</sup> A noção implicada nesse questionamento é a de Língua de Acolhimento, que será tratada no corpo do texto.

<sup>8</sup> O projeto Areda será melhor explicado no capítulo que trato da metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

relação afetaram a minha subjetividade de modo a significar na minha vida particular e no meu trabalho. No segundo, proponho uma reflexão teórica acerca dos conceitos de sujeito, identidade e representação, discutindo como esses conceitos podem ser articulados para compreender as identificações dos professores de LE. No terceiro, investigo como se dá o processo de construção da identidade do professor de línguas de IF, considerando uma articulação entre os estudos da cultura sobre a(s) identidade(s), pelas vias discursivas, e seu atravessamento pela psicanálise. No quarto, tratarei de esclarecer o aporte teórico e metodológico utilizado na pesquisa e sua imbricação na constituição da metodologia e das categorias de análise que articulo para o desenvolvimento do estudo. Na quinta parte, apresentaremos as análises discursivas a partir das representações construídas pelos professores questionando o lugar da língua de acolhimento na formação e na prática dos professores a partir do imaginário social e dos pré-construídos que se sustentam sobre a língua inglesa e sobre o professor de LE. E, para concluir, discutiremos os efeitos de sentido dessas representações do professor de LI na constituição de suas identidades e na sua prática pedagógica como professor de LE em IFs.

## Capítulo 2 – (DE)MARCANDO OS PERCURSOS TEÓRICOS

*“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”*

***Extensão ou comunicação?***

*Paulo Freire ([1969]1977)*

As pesquisas desenvolvidas no âmbito da LA têm se preocupado bastante com questões voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas, bem como para o processo de formação de professores de LM e LE. No âmbito da pesquisa acadêmica, a LA tem atuado "como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças e como uma área que produz conhecimento próprio ao ressignificar os conceitos utilizados para compreender os usos da linguagem nas mais diversas esferas sociais" (Signorini, [1998] 2007, p. 99). Essa expansão nas possibilidades de abordagem permite que se dê, ao fenômeno pesquisado, diferentes olhares, apoiando-se em outras ciências e atravessando diversos outros campos do saber a fim de contribuir com a investigação.

Nesse sentido, pensar a formação de professores de LM e de LE na perspectiva da LA implica, inevitavelmente, em investigar o modo como esses sujeitos se relacionam com os idiomas nesse constante contato-confronto que é trabalhar com a língua estranha, com a língua do outro, do estrangeiro. Tal confronto repercute num constante ser/estar entre línguas-culturas-identidades. Parece-nos bastante claro que a língua que o sujeito fala não é meramente um instrumento de comunicação. Se assim a concebêssemos, estaríamos negando seu papel e importância na constituição da identidade, bem como negaríamos a heterogeneidade que constitui tanto a linguagem quanto o sujeito, haja vista que se apagaria “a história que cada um traz consigo, das inúmeras vozes que constituem seu inconsciente e que, certamente, são responsáveis pela construção do seu imaginário (Coracini, 2003, p. 143), portanto, de suas representações.

Considerar, então, o processo de ensino de línguas em meio às representações que atuam na construção da identidade e da subjetividade dos professores de LP como LM ou de LI como LE no campo de investigação da LA requer uma abordagem multi/inter/transdisciplinar que

articula, como dissemos na introdução, as reflexões sobre a linguagem à outras ciências, a fim de que se amplie as possibilidades de investigação e teorização na área.

A LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes. Daí a especificidade do objeto de pesquisas em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos -, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro. (Signorini, [1998] 2007, p. 91)

Tendo isso em vista, procuramos, aqui, investigar o ensino-aprendizagem de línguas, no tocante à construção da identidade e da subjetividade do professor de LI, pela inscrição desses sujeitos em discursividades da LM e/ou da LE. Para tanto, levantamos discussões no domínio da LA, articulando-as às teorizações do campo da AD atravessada pela Psicanálise, com vista a problematizar as questões que perpassam o ensino-aprendizagem da LI e o processo de construção identitária do professor de línguas que atua em IFs.

Demarcamos o início dessa reflexão tomando como base alguns conceitos-chave para essa problematização: a) a noção de sujeito logocêntrico em contraste com a de sujeito psicanalítico e discursivo; b) as concepções em torno do conceito de identidade/identificação e; c) o conceito de representação nas perspectivas adotadas e sua relação com a construção da identidade. No tópico seguinte, empenharemos esforços para explicar como faremos essas articulações.

## 2.1 Sujeito, identidade e representação

Para discutir a noção de sujeito com base nos Estudos do Discurso atravessados pela Psicanálise, julgamos necessário recorrer aos estudos de Lacan ([1953-54] 1986), nos quais o sujeito é concebido como efeito de uma linguagem. No campo da psicanálise, o ser que não é submetido à língua, isto é, que não é assujeitado à linguagem, é, por Lacan, denominado *infans*. A ausência da marca do social e da cultura, isto é, do outro, torna o *infans* um ser dependente e, para ter seu lugar de existência, é necessário sempre e inevitavelmente aceder à linguagem. A linguagem é indispensável para que o *infans* inicie seu processo de subjetivação. No âmbito dos estudos discursivos, encontramos um sujeito que é assujeitado, no entanto, à linguagem e à cultura.

O sujeito psicanalítico difere-se do sujeito psicologizante (Coracini, 2003, 2007) porque este, diferente do que supõe o da psicanálise, acredita ter a capacidade de dominar a

consciência, de controlar a si e ao outro e aos sentidos que emergem de seu dizer; o psicanalítico, por outro lado, é constituído e barrado na e pela linguagem. Por ser um sujeito cortado e dividido, ele é descentrado, fragmentado e atravessado pelo inconsciente e pela ideologia. Para a AD, atravessada pela Psicanálise, o sujeito é constituído nos entremeios que (o) conectam, via inconsciente, à perspectiva da enunciação na e pela qual a ideologia é manifestada e, assim, acentua a impossibilidade de controlar a si e aos sentidos, oriundos de dizeres outros, advindos da memória discursiva, isto é, do interdiscurso.

Valendo-se do conceito de inconsciente de Freud ([1915] 2010), Lacan entende que o sujeito não se caracteriza como o sujeito da razão de Descartes<sup>9</sup> (1973), isto é, não se conduz somente pela consciência, mas a partir do desejo, daquilo que lhe falta, sendo marcado e movido por essa falta. O sujeito cartesiano é perpassado pelos ideais do Iluminismo que direciona seu olhar para uma noção totalizadora de indivíduo, um ser completo e controlador, uma imagem do homem consciente, cuja razão o torna detentor de todos os sentidos daquilo que diz.

Indo de encontro a essa concepção de sujeito cartesiano-iluminista, Eckert-Hoff explica essa relação de ruptura com a razão por meio da fragmentação e do descentramento do sujeito pós-moderno.

O deslocamento desse sujeito dá-se, justamente, porque na perspectiva da pós-modernidade ou do pós-estruturalismo, ele não é visto como centrado e controlador. É visto como um sujeito descentrado, que se constitui de pequenos fragmentos, fragmentos esses que formam um aparente tecido homogêneo que, na verdade, é constituído de pequenas unidades fraturadas, esfaceladas, fragmentadas, o que evidencia a heterogeneidade que o constitui. (Eckert-Hoff, 2003, p. 271)

Nesse sentido, o sujeito apresentado por Lacan, que se contrapõe ao cartesiano-iluminista, surge nas/pelas falhas do discurso e nos/pelos tropeços da fala, pois é encarado como sujeito efeito de linguagem que também se estrutura na/pela própria linguagem do inconsciente, formada por aquilo que é reprimido pelo sujeito, mas que comparece pela linguagem do inconsciente interligada a outros significantes; o sujeito que enuncia produz “falhas” da ordem da língua que, por serem inerentes ao dizer, desvelam sentidos outros, por vezes indesejáveis, capazes de denunciar as posições que os sujeitos ocupam, bem como suas formações ideológicas. Esse assujeitamento do sujeito à sociedade e à linguagem revela que “o discurso é

---

<sup>9</sup> Descartes faz referência a um sujeito homogêneo que se apresenta como sujeito da dúvida. Baseando-se no cogito “penso logo sou”, ele compreendia um sujeito que, sendo subordinado ao pensamento, tem a razão como única certeza do ser, não havendo, portanto, algo que o defina, constitua, “cumpra enfim concluir e ter por constante que esta proposição, eu sou, eu existo, é necessariamente verdadeira.” (Descartes, 1973, p. 100).

sempre parcial, devido à divisão entre consciente e inconsciente e pela interferência mútua entre aquilo que dizemos e aquilo que é excluído de nosso discurso”. (Carvalho, 2001, p. 257)

Considerar um sujeito constituído pela linguagem do inconsciente<sup>10</sup> é pensar num sujeito clivado, dividido, fragmentado, por ser constituído pelo inconsciente, e cindido diante dos múltiplos dizeres e sentidos, repartidos entre as instâncias do (in)consciente. O sujeito da Psicanálise é “atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos.” (Coracini, 1995, p. 11)

Sob o olhar discursivo da AD, o sujeito se constitui numa imbricação entre a história e a ideologia. O sujeito não é, pois, uma tábula rasa, ele ocupa e exerce um papel social historicamente determinado, podendo, enquanto sujeito, assumir posicionamentos que podem ser marcados na/pela relação espaço-tempo, portanto, pelas condições em que seus discursos são produzidos num dado momento histórico. Assim, a “ideologia interpela o indivíduo em sujeito” (Pêcheux, [1975] 1988, p. 161) e, sendo ele marcado pela ideologia, produz discursos sócio e ideologicamente determinados, uma vez que o discurso não pode ser concebido sem sujeito e este, sob o viés discursivo-psicanalítico, é constituído pela ideologia e pelo inconsciente.

Nesse sentido, Lacan faz também uma reflexão acerca do que se entende por sujeito psicanalítico quando questiona:

O que é um sujeito? Será alguma coisa que se confunde, pura e simplesmente, com a realidade individual que está diante de seus olhos quando vocês dizem *o sujeito*? Ou será que, a partir do momento em que vocês o fazem falar, isso implica necessariamente uma outra coisa? (...) quando há um sujeito falante, não há como reduzir a um outro, simplesmente, a questão de suas relações como alguém que fala, mas há sempre um terceiro, o grande Outro, que é constitutivo da posição do sujeito enquanto alguém que fala. (Lacan, 1957-58/1999, p. 186)

Desse modo, Lacan compreende um sujeito constituído pela ordem simbólica e que, por ser sujeito efeito de linguagem, é tomado pelo desejo inconsciente<sup>11</sup> e também mediado

<sup>10</sup> De acordo com Vasconcelos e Cavalcante (2013, p. 96) “só tomamos conhecimento de sua existência pela presença de sinais como os atos falhos (que pertencem ao campo da linguagem: dizer algo que supostamente não se quer ou não se deve enunciar), os lapsos (esses são tipos de atos falhos e podem ocorrer na fala, na escrita ou na memória), os chistes (piadas com a intenção de ridicularizar o outro) sonhos e sintomas. Melhor dizendo, voluntariamente não podemos ter acesso ao conteúdo que pertence à instância do inconsciente.”

<sup>11</sup> O desejo inconsciente refere-se a uma “identificação estruturante por meio da qual um sujeito toma alguém, que para ele é percebido como um sujeito desejante, como modelo. A condição de alguém vir a ocupar o lugar de um objeto copiado, portanto, é dar mostras de estar em permanente busca de algo que poderia vir a suprir a insatisfação do seu desejo. Lacan confere a essa identificação o poder de reintroduzir, como falta, o objeto perdido, responsável pela insatisfação. O buraco daí advindo inaugura o inexorável movimento do desejo. Responde pela seguinte condição necessária para o exercício do desejo: “o que desejar?”” (Riolfi; Almaminos, 2007, p. 303)

pela cultura. Esse sujeito lacaniano evoca a noção de alteridade porque se constrói na relação com o Outro.

O sujeito lacaniano, marcado pela ilusão de completude, cria uma imagem falaciosa de inteireza e tenta sustentá-la socialmente. Assim, tratar de sujeito é, pois, considerar a voz do Outro que o constitui num dado momento histórico-social, uma vez que o “sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação”. (Coracini, 2007, p.17) Aquilo que falta e é por ele desejado faz com que o sujeito se mova, se (des)construa, a partir de suas redes sociais, de seu imaginário<sup>12</sup> e, também, do desejo.

A clivagem é um fenômeno psíquico que mantém a existência e a realização de PIs no sujeito, separando o eu (moi), imagem de indivíduo, das imagens do sujeito do inconsciente (je), e o faz pela alteridade, pois se inscreve no próprio interior do sujeito do inconsciente, para representar sua divisão original, je x moi. O sujeito é, portanto, barrado (\$) pelo eu imaginário (moi), em um processo que inicia ainda na infância. (Loures, 2007, p. 31-32)

O sujeito, portanto, não se constitui em pura falta, num vazio. Ele é atravessado pela voz do Outro (linguagem, cultura, objeto a ou inconsciente,) e crivado pela incompletude simbólica. Esse Outro que constitui o sujeito pode ser o outro com o qual interagimos socialmente. Brandão ([1995] 2006, p. 62) explica essa relação ao afirmar que o sujeito é a realização social do ser humano, sendo, portanto, “inconcebível fora das relações que o ligam ao outro”. Todavia, a subjetividade é afetada pela presença do Outro/outro o que denuncia a sua natureza heterogênea.

Authier-Revuz<sup>13</sup> ([1982] 2004) discute essa alteridade do sujeito Outro/outro<sup>14</sup> nas relações languageiras ao versar sobre a heterogeneidade constitutiva àquela na qual o sujeito do discurso é, em si mesmo, a ilusão da origem do dizer, do saber. A heterogeneidade constitutiva compreende que os dizeres enunciados pelos sujeitos evocam marcas históricas resultantes de um uso anterior; são, portanto, atravessados por discursos outros dos quais o sujeito, inconscientemente, acredita ser dono. Assim, o caráter constitutivo da heterogeneidade enunciativa coloca-se no fato de que os enunciados produzidos pelos sujeitos já foram outrora

---

<sup>12</sup> Empregamos o termo ‘imaginário’ aqui para nos referir às imagens que são (re)criadas e/ou percebidas por professores e alunos; desse modo, não estamos nos referindo necessariamente ao conceito psicanalítico-lacaniano do registro da ordem do imaginário ou mesmo da identificação imaginária.

<sup>13</sup> Estou trazendo considerações dessa estudiosa como linguísta e não como analista de discurso, tal como Michel Pêcheux. Isso implica dizer que suas ponderações se colocam no campo da enunciação e não necessariamente na análise de discurso.

<sup>14</sup> Para Authier-Revuz, o outro faz alusão àquele que fala ou participa de uma conversa, que faz parte uma interação efetuada pela linguagem, na medida em que o grande Outro alude à instância do inconsciente da teoria de Lacan.

proferidos por outro enunciador. O discurso do sujeito, portanto, retoma sempre dizeres outros que o antecedem, isto é, configura sempre um interdiscurso<sup>15</sup>. Assim, por estar voltada para os “processos reais de constituição dum discurso” (Authier-Revuz, [1984] 1990, p. 32), a heterogeneidade constitutiva opera na dimensão própria da linguagem, da subjetividade.

A esse recalque<sup>16</sup> de natureza inconsciente que constitui o sujeito do discurso, Pêcheux ([1975] 1988) chama de esquecimentos número 1 e 2. No que concerne a esses conceitos, ele explica:

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase. [...] O esquecimento nº 1 que dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina (Pêcheux, [1975] 1988, p. 173).

O esquecimento nº 1 atua na ilusão de que o sujeito é dono de seu dizer. Nesse esquecimento o sujeito se porta como fonte do discurso que (o) produz, negando, no próprio discurso, a historicidade que o antecede pelo apagamento da memória discursiva<sup>17</sup>, instaurando, assim, um “falso” teor de originalidade ao (seu) discurso. Esse esquecimento é da ordem do inconsciente (Coracini, 2003; Pêcheux, [1990] 1997) e da ideologia e atua na produção da identidade do sujeito que se constitui pela existência do Outro, pela história e na/pela dinâmica das relações socioculturais.

Pêcheux chama de esquecimento nº 2 a autonomia ilusória que se instaura no sujeito por este acreditar ser o controlador dos sentidos daquilo que diz. Esse esquecimento é da ordem do enunciado, visto que o uso de determinadas palavras confere ao sujeito o equívoco de ter “domínio” sobre a multiplicidade de sentidos gerados em seu dizer numa relação parafrástica<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Voltaremos a discutir esse conceito no capítulo 3 desta pesquisa.

<sup>16</sup> Recorremos aqui a compreensão de Freud para quem a noção de recalque é tratada como “o processo que visa manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cujas realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer. [...] o recalque é constitutivo do núcleo original do inconsciente” (Roudinesco; Plon, 1998, p. 647)

<sup>17</sup> Lembremos Pêcheux ([1983] 2007, p.52) quando explica que “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

<sup>18</sup> Em se tratando da relação parafrástica, Pêcheux explica que o “sujeito falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma e seqüência e não um outro, que, no entanto, está no campo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.” (Pêcheux, [1975] 1988, p. 173 – destaques do autor)

Desse modo, a posição do “sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho que o transforma e é transformado por ele” (Coracini, 2007, p. 17), na medida que reelabora e reestrutura o discurso. A presença desse outro atravessa o discurso do sujeito que tem a ilusão de fazer seu dizer único na tentativa de apagar os discursos que o constitui. Para melhor explicar essa relação entre os discursos que atuam na constituição do sujeito, Authier-Revuz ([1982] 2004, p. 69) sustenta que:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos ‘outros discursos’ e pelo ‘discurso Outro’. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso.

Com a atenção voltada para o sujeito do desejo, cindido pelo inconsciente, Authier formula concepções acerca das heterogeneidades discursivas que marcam a existência e o comparecimento do sujeito no discurso. A autora explora o conceito de heterogeneidade mostrada como sendo aquela na qual percebemos, na voz do outro, a presença de dizeres outros que podem ser identificados no dizer do sujeito por meio de análise discursiva, uma vez que são constituídas de “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (Authier-Revuz, [1984] 1990, p. 26), marcadas em seu dizer. Com base nessa autora, Neves (2002) pontua:

*A heterogeneidade constitutiva* refere-se aos processos *reais* de constituição de um discurso, isto é, é a alteridade enquanto condição de existência do discurso de um sujeito que não é fonte primeira do seu dizer. A heterogeneidade constitutiva é não-localizável, não-representável. É a dimensão onde se opera o *esquecimento número 1*. Por outro lado, a *heterogeneidade mostrada* se refere à representação, no discurso, da sua constituição. Aí se estuda a representação que o locutor dá (e se dá) de sua enunciação. Essa representação é necessariamente fantasmática, pois não há uma correspondência direta entre os dois tipos de heterogeneidade. A *heterogeneidade mostrada* consiste na delimitação - ilusória, no entanto, necessária, do um - do sujeito e do discurso - em relação à pluralidade de outros. Nessa dimensão opera o *esquecimento número 2*, o que resulta na opacidade do texto e não na sua transparência (Neves, 2002, p. 86 – destaque da autora).

Na mesma perspectiva de Authier-Revuz, Loures (2011, p. 31) explica que é possível capturar a heterogeneidade mostrada nas contradições inerentes a diferentes momentos enunciatórios, pois “cada enunciação é realizada em um dado momento histórico, com diferentes objetivos, diferentes enunciados e diferentes enunciadores”. Compreendo, assim, que o sujeito do discurso revela marcas sócio-históricas e ideológicas, construídas pelas referências culturais, sociais e mercadológicas que subjazem seu dizer, visto que o sujeito “tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro”. (Fernandes, [2005] 2007, p. 33)

Na voz desse sujeito ecoam diferentes vozes sociais que integram e se integram à sua realidade e que são expressas em seus dizeres. Ainda que o sujeito não seja a origem dos sentidos, visto que estes são efeitos da relação com outros sujeitos, ele, por ser marcado historicamente, (re)constrói seus enunciados, (res)significando-os. Assim, o sujeito atribui aos enunciados sentidos outros; sua subjetividade é marcada por processos do inconsciente, e também pela história, que tiram do sujeito o domínio do dizer e sua intencionalidade; o sujeito torna-se, portanto, uma ‘posição enunciativa’ (Neves, 2002).

A subjetividade sugere a compreensão que temos sobre nosso eu. O termo envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossa concepção sobre quem nós somos. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade [...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (Woodward, 2000, p. 55).

Nessa perspectiva, entendemos que, ao enunciar, o sujeito vai tecendo sua subjetividade por meio das posições assumidas, sócio-historicamente situadas, como um acontecimento que se compõe pelos discursos e pelas condições<sup>19</sup> de produção do dizer. Nesse sentido, ao assumir uma posição no discurso o sujeito inscreve a si, e ao dizer, numa formação ideológica (FI), e também numa FD, dadas no momento da enunciação. Assim, o discurso carrega elementos da história, da ideologia e do inconsciente, como explica Pêcheux ([1988] 1990, p. 56):

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...]

Essas filiações de identificação que são estabelecidas pelo sujeito histórico-ideológico implicam numa ampla compreensão das condições de produção, visto que “estamos incluindo o contexto sócio-histórico, ideológico e, ao considerarmos essas mesmas condições em sentido estrito, temos as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato” (Neves, 2002, p.

---

<sup>19</sup> A esse respeito, Pêcheux esclarece: “um discurso é sempre pronunciado a partir de **condições de produção** dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está "isolado" etc. Ele está", pois, bem ou mal, situado no interior da **relação de forças** existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa.” (Pêcheux, [1990] 1997, p. 77 – destaques do autor)

84). As (res)significações são a marca do acontecimento discursivo que movimenta e se movimenta (re)direcionando os sentidos construídos no/pelo dizer.

A noção de acontecimento permite falar da anterioridade que constitui o discurso não como um transcendental histórico, uma rede de leitura ou uma memória antecipadora que sobredetermina o dizer. No acontecimento entrecruzam-se atualidade (o dito aqui e agora) e memória (o já-dito antes e em outro lugar), sendo que uma descontinuidade pode sempre vir desfazer o trajeto aparentemente estabilizado da rede discursiva. (Teixeira, [2000] 2005, p. 200)

Nesse sentido, as relações que interessam para essa pesquisa se estabelecem por meio do dizer dos sujeitos participantes da pesquisa, isto é, as professoras de LI que deram entrevistas e depoimentos sobre sua aprendizagem e prática docente como professoras de LE na educação profissional. Em seus dizeres ecoam discursos que compõem imagens acerca dos IFs, de estudantes e professores de LE e do ensino-aprendizagem de LI, imagens que atuam na construção de representações e passam a constituir a subjetividade dos sujeitos, operando, assim, na construção de (suas) identidades.

Por meio das contradições dos discursos gerados a partir de determinações e filiações sociais, históricas e ideológicas pode-se perceber quais os enunciados que emergem no sujeito e que revelam os discursos que perpassam a formação de sua identidade, haja vista que “não há identificação plenamente bem-sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada” (Pêcheux, [1988] 1990, p. 56) pela ideologia e pelo inconsciente. Isso nos possibilita, portanto, a fazer uma investigação acerca da construção identitária a partir da análise do dizeres das professoras entrevistadas, sujeitos que, por serem constituídos pela linguagem simbólica, podem deixar escapar, no discurso, as representações que atuam na constituição de sua(s) identidade(s), produto de suas identificações. Essas “identificações são, portanto, construídas, desconstruídas, deslocadas, ressignificadas através de PIs. Suas representações são, também, instáveis” (Loures, 2007, p. 30), visto que os PIs são investigados à luz da incompletude da linguagem e do sujeito, conforme pretendemos demonstrar ao longo desta pesquisa.

Ao iniciar uma breve discussão acerca do que compreendo como identidade nessa pesquisa, recorro ao que diz Hall (2000, p. 111-112) quando explica a acepção que este termo adquire nos Estudos da Cultura:

Utilizo o termo “identidade” para significar [...] os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. [...]. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (...).

A subjetividade se manifesta pela linguagem e se firma na produção dos discursos marcados pelas características culturais, sociais e históricas que nos constituem enquanto sujeitos do discurso e marcam a construção da(s) identidade(s), entendida(s) aqui como um “processo complexo e heterogêneo, do qual só é possível capturar momentos de identificação” (Coracini, 2003, p. 198). Essas identificações resultam, portanto, de PIs, conforme venho tentando demonstrar em minhas reflexões.

A identidade se constitui e se manifesta através da linguagem, sendo atravessada por vários discursos historicamente construídos. A identidade não é, pois, uma característica inata do sujeito, ela está sempre em construção e passa por constante transformação no decorrer da vida, como aponta Coracini (2003, p. 239):

A identidade se forma ao longo do tempo através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência (...) apesar da ilusão que se instala no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação.

Isso implica dizer que as identidades não são fixas, podem se modificar. A depender da necessidade e do momento, o sujeito pode, também, assumir novas identidades. Para Hall (2000, p. 13), o sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas”, podendo ele, enquanto sujeito, assumir diferentes posições e, assim, criar novas identidades, uma vez que as identidades estão sendo constantemente (re)construídas.

A construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (Rajagopalan, [1998] 2006, p. 41).

As identidades se firmam a partir do reconhecimento da diferença (Woodward, 2000), entendida como “aquilo que o outro é” (Silva, 2000, p. 73). Isso revela que o sujeito captura as características do outro, constituindo-se, portanto, na/da alteridade. Assim, ele cria, entre ele e o outro, uma relação de dependência que os mantêm indissociáveis. Da mesma forma, a identidade se constitui, também, por meio das representações que os sujeitos fazem emergir em seus discursos, representações essas que podem ser concebidas e captadas como imagens criadas em torno de um imaginário social.

Ao utilizar-se de sistemas simbólicos os sujeitos representam sua(s) identidade(s) com base nas suas vivências e nos discursos construídos em locais históricos e sociais determinados.

É por meio das representações que “a identidade e a diferença adquirem sentido” (Silva, 2000, p. 91) para o sujeito. Nessa perspectiva, a representação é vista como “um sistema de significação, portanto, de atribuição e construção de sentidos” (Grigoletto, 2001, p. 137) que constituem a(s) identidade(s) dos sujeitos, constituídos pela ideologia e atravessados pelo inconsciente.

As representações revelam aspectos da(s) identidade(s) e são construídas e compreendidas a partir da “relação do sujeito com os acontecimentos à sua volta, incluindo suas experiências, os outros sujeitos com os quais se relaciona e o modo como ele se vê e se posiciona a partir do olhar do outro” (Coracini, 2003, p. 219). Isso significa dizer que através das representações pode-se captar traços do imaginário construído pelo sujeito na tentativa de compreender o que o conduz a dizer o que diz e da forma como diz, assim como nos auxilia a compreender suas formas de pensar e de agir.

A partir da(s) representação(ões), o sujeito pode se posicionar, forjar sua identidade e produzir significados por meio de sistemas simbólicos, isto é, da língua, a partir do imaginário que se constrói social e historicamente. As representações são também formas de construção dos significados para os sujeitos que representam a si e ao meio em que estão inseridos, haja vista que “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos” (Coracini, 2003, p. 219).

Sendo assim, penso que as representações funcionem, pois, como imagens por meio das quais podemos captar os PIs construídos por professores envolvidos no e pelo ensino-aprendizagem de línguas. Entendo a relevância de se investigar as representações de professores de Instituto Federal como aprendizes de inglês, pois através da análise dos depoimentos poderei contribuir para compreender como são (re)construídas as identidades desses professores e como as representações podem gerar e/ou deslocar, ressignificar os sentidos do ensino e da aprendizagem de inglês no contexto do ensino médio-técnico ofertados nos IFs.

### Capítulo 3 – A(S) IDENTIDADE(S) DOCENTES CONSTRUÍDAS NO/PELO DISCURSO

*As línguas são a própria expressão  
das identidades de quem delas se apropria. Logo quem  
transita entre diversos idiomas está redefinindo sua  
própria identidade.  
Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está  
se redefinindo como uma nova pessoa.*

*Rajagopalan – Por uma  
linguística crítica, 2003.*

O livro *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*, de Kanavillil Rajagopalan, traz uma problematização acerca da transitoriedade dos sentidos, da identidade e dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Nele, o autor explica que as identidades do sujeito professor de LI podem ser construídas num lugar de conflito (do mesmo e do diferente) se (re)inventando e se (re)construindo numa busca constante por uma completude (imaginária). Christine Revuz corrobora com essa discussão e complementa o pensamento do autor quando esclarece que *"aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro"* (Revuz, [1998] 2006, p. 227 – destaque da autora).

Nessa movimentação de sentidos em busca de algo que o complete, o sujeito se constitui descentrado em fragmentos, não como indivíduo humano, mas como uma posição que representa "lugares determinados na estrutura social" (Pêcheux & Fuchs, 1997, [1975], p. 50). Nesse sentido, cabe-nos problematizar as imagens que são construídas pelo professor de LI que atua em IF a partir de seus dizeres, das posições que esses sujeitos ocupam nessa dinâmica de representações e de sentidos que se estabelecem, se dispersam ou se deslocam; sentidos que podem inserir os discursos dos docentes em uma, ou em outra, formação discursiva (FD), a partir das posições que esses sujeitos assumem, isto é, das posições-sujeito, com as quais se filia (n)o momento de tomada da palavra.

Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto de uma exposição, de um programa, etc.) (Pêcheux, [1975] 1988, p. 160).

Compreendemos, assim, que a FD não existe antes do efeito de sentido dado pelo sujeito que a constitui por meio da linguagem. Acerca desse processo de interpelação do indivíduo em sujeito, Pêcheux ([1975] 1988, p. 261) nos explica:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, identificação na qual o sentido é produzido como evidência pelo sujeito e, simultaneamente, o sujeito é “produzido como causa de si”.

Hall ([1992] 2006) explica que o sujeito da pós-modernidade se constrói em meio a conflitos e contradições de natureza cultural e, por ser um sujeito marcado pela incompletude, não consegue sustentar a compreensão de sua identidade como fixa, inteira e acabada. Esse conflito identitário ocorre, portanto, com o professor de LI, tendo em vista que o “ensino e aprendizagem de línguas “estrangeiras” fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. [...] Nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas” (Rajagopalan, [2003] 2013, p. 69). Revuz ([1998] 2006, p. 217) corrobora com essa discussão explicando que a tentativa do/a professor/a de LE de “aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” o que provoca frequentes deslocamentos<sup>20</sup> identitários em sua busca de/por uma completude (ilusória) que preencha o que parece lhe faltar, como venho tentando demonstrar a partir de minha própria experiência.

Diante dessa transitividade de sentidos que perpassam o ensino-aprendizagem de LE, o processo identitário do/a professor/a de LI se constitui da/na incompletude do sujeito, do discurso e da linguagem, sendo perpassado por dizeres de que os professores de línguas precisam estar em constante aperfeiçoamento para acompanhar os “avanços” do idioma estrangeiro, discurso da globalização conforme apontou Tavares (2002); ou que ele precisa estar sempre estudando e/ou praticando o idioma para atender as demandas do mercado de consumo de línguas (Loures, 2007; 2011). Esse discurso globalizado-mercantil de consumo de demandas do capital comercializam o saber, a aprendizagem e a formação do professor de LE que nutre, em torno do idioma, a expectativa de querer ocupar o lugar do professor de LI que sabe “tudo” sobre a língua, levando-o, muitas das vezes, a acreditar, quando não sustentar, fantasiosamente essa possibilidade. Esses discursos atuam na subjetividade do sujeito

---

<sup>20</sup> Com base em Neves e Reis (2009), Hon explica deslocamento como “um ir e vir, algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, ou até mesmo do lugar discursivo, para outra(o), e que não necessariamente significa grandes mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, desprendimentos de certas representações para dar lugar a outras. (Hon, 2009, p. 40)

provocando possíveis deslocamentos subjetivos na busca de uma identidade que o represente; uma tentativa frustrada de procurar por aquilo que lhe complete enquanto professor de uma LE<sup>21</sup> que ele procura, sem sucesso, ‘dominar’.

### 3.1 Em busca de uma identidade docente

As relações sociais que perpassam a formação dos/as professores/as de LE demarcam o enquadramento desses sujeitos em identidades socialmente idealizadas como as do/a professor/a que tem domínio completo e perfeito do idioma, do/a professor/a bem preparado/a, do/a professor/a de inglês fluente na língua (Grigoletto, 2003), do professor que tem a pronúncia perfeita ou do mito do falante nativo (Neves, 2002). Torna-se impossível para o sujeito manter-se fixo numa ou noutra imagem e estabilizar (nela) uma identidade. Essas identidades configuram-se como pontos de apoio que o sujeito usa para afirmar ou negar suas identificações. Percebemos, portanto, que as imagens que o/a professor/a constrói acerca da LI é determinante para compreender o modo como o sujeito se relaciona com o idioma ou, mais especificamente, para desvelar quais identificações são assumidas ou (de)negadas, isto é, que se nega, ou se esconde, no/pelo falar: o que se afirma negando. Tais aspectos nos possibilitam, portanto, investigar como se dá o processo de constituição das identidades de docentes de línguas pelas identificações com as imagens que (se) imprimem sobre a LE, sobre si e sobre a prática pedagógica.

Ao analisar os PIs construídos por graduandos do curso de Letras de uma instituição de ensino superior (IES) do Vale do Aço – MG, Loures (2007, 2011) capturou imagens da LI como “produto comercializável cujos efeitos na aprendizagem do idioma, especialmente em espaços de formação de professores, apontam para a fragmentação do que se ensina/aprende, instituindo lugares para se aprender diferentes habilidades da língua” (Loures, 2011, p. 1876).

Na mesma perspectiva de Loures (2011), constatei, na pesquisa da graduação com alunos de IF, discursos que apresentavam marcas linguísticas nas quais as formações discursivas eram representativas da LI como “meio de ingresso no mercado”, como possibilidade de se obter “uma vaga de emprego garantida”, de se “destacar no mercado de

---

<sup>21</sup> Referindo-se ao sujeito bilíngue Uyeno (2003) explica o uso dos termos segunda língua (SL) e LE. Para a autora “o primeiro termo é adotado quando ele convive com as duas línguas, e língua estrangeira, quando adquire o domínio de uma língua com a qual não convive” (Uyeno, 2003, p. 40) permeado por seus falantes. Cabe-nos, portanto, explicar que, neste trabalho, utilizamos a expressão LE por esta designar a língua estranha, do estranho (Coracini, 2002); a língua ensinada num país onde não é a primeira língua (PL), não utilizada, portanto, como idioma oficial.

trabalho”, de “ter um emprego melhor”. Acredito que as imagens que resultaram dessa pesquisa tenha reverberado na problematização que trago porque aqui se constituíam de representações que estruturavam discursos sobre a importância de uma LE no âmbito de IF instituição e que os discursos de seus professores podem ter sido determinantes para/na produção dessas imagens. Diante do exposto, Coracini (2003, p. 219) reflete acerca do papel das representações nas relações que envolve aluno e professor:

(...) as representações que habitam o imaginário seja do aluno, seja do professor são reveladoras da identidade de um e de outro, se compreendermos identidade não como um conjunto de características congeladas que nos diferenciam um dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito.

A partir do modo como se relaciona, ensina ou fala a/da LI, o professor atua na construção de um imaginário sobre a LE que passa a operar no funcionamento discursivo tanto do professor quanto do aluno de forma dinâmica, tendo em vista que as representações construídas pela visão do outro – nesse caso o professor – quando ressignificadas, deslocadas pelo olhar do aluno, geram identificações que são constitutivas das identidades de ambos. Coracini explica que a identidade de cada um – aluno, professor, falante de uma ou mais línguas – é “constituída de representações imaginárias que se imprimem no e pelo espelho do olhar do outro” (2007, p. 9). Nesse sentido, acreditamos que as representações que foram flagradas nos discursos dos alunos são, de algum modo, constituídas a partir de sentidos instituídos no/pelo discurso dos professores de LI que atuam em IF, como defendo ao longo deste estudo.

Cabe-nos considerar que professores e alunos de instituições federais têm suas identidades, bem como seus discursos, afetados pelos dizeres que circulam na sociedade e na instituição escolar acerca do papel e dos objetivos formativos dos IFs enquanto escolas que ofertam o ensino técnico. Por ser reconhecidamente uma instituição de ensino médio-técnico, os IFs mantêm seu histórico de formação voltado para o trabalho porque, no momento de seu surgimento, visava formar mão de obra para atender às demandas mercantis, já que “o ensino profissionalizante no Brasil teve origem a partir dos liceus de artes e ofícios, que ofereciam uma modalidade de ensino destinada aos filhos das classes mais baixas, ou seja, aos “desfavorecidos da sorte”” (Egito; Silveira, 2018, p. 800). É claro que a compreensão que temos hoje dessa instituição, agora IF, não mais representa essa realidade e não está unicamente voltada para esse público, mas isso é algo que vamos explicar mais adiante na medida que discutimos os objetivos da criação dessas instituições.

Em relação às finalidades e características que instituem a criação dos IFs, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 em seu art. 6º estabelece as seguintes diretrizes:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:  
 I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos **com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**;  
 II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;  
 IV - **orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos**, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades **de desenvolvimento socioeconômico** e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal [...] (BRASIL, 2008, p.37 – destaque nosso).

A criação dos IFs presume uma perspectiva formativa contextual na qual os princípios humanos sejam determinadores de uma ampla formação educacional, a fim de articular a tríade educação-ciência-cultura para formar sujeitos críticos emancipados. No tocante às práticas pedagógicas, supõe-se uma ruptura com a visão centrada e centralizadora de formação exclusiva para atuação no mercado. No entanto, ainda que as orientações pedagógicas busquem proporcionar uma formação profissional mais ampla, crítica e emancipadora, existem marcas e vestígios históricos indelévels - deixados pelas Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) instituídas em 1909 - de uma formação técnica para o trabalho (Moraes, 1996). Essa formação para o trabalho, e para a geração de mão-de-obra com vistas a atender a um mercado diversificado em expansão no âmbito da indústria (comércio, agricultura, etc.), parece-nos um fator determinante na constituição da identidade de professores - e alunos - de IFs. Acreditamos que a historicidade proveniente das EAA – que mais tarde viriam a ser os IFs – tenha deixado marcas sócio-históricas e ideológicas que afetam as práticas pedagógicas nessa instituição, em particular, o ensino-aprendizagem de LI, pelas palavras-memórias evocadas na e pela trinca semântica ‘trabalho-indústria-mercado’ quando associadas à aprendizagem de idiomas. Os sentidos dessa combinação são modificados quando a palavra ‘formação’ adentra esse jogo linguístico-discursivo porque permite que o sujeito acione sentidos outros e ressignifique a memória discursiva trazida pela correlação entre essas palavras quando se referirem ao contexto de ensino de LE na educação profissional, sobretudo, no que se refere à aprendizagem de LI, pois, mesmo não pertencendo ao sujeito as palavras “significam pela história e pela língua” (Orlandi, [1992] 2009, p. 32).

Diante do exposto, faz-se necessário analisar os discursos que são colocados pelas diretrizes que regem o funcionamento da aprendizagem e da formação profissional nos IFs,

tomando como ponto de partida os objetivos de sua criação, conforme estabelecido no artigo 7º da Lei 11.892, nos incisos I, IV e V:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;  
 IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais**, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;  
 V - estimular e apoiar **processos educativos que levem à geração de trabalho e renda** e à emancipação do cidadão **na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional** [...] (BRASIL, 2008, p. 40 – destaque nosso).

O inciso I dessa lei apresenta o público que deve ser atendido pelos IFs. Já os incisos IV e V determinam a relação que se estabelece entre a educação profissional e o mundo do trabalho o que, notadamente, perpassa a formação do aluno ingresso no ensino médio profissionalizante; uma inter-relação conflituosa que se constrói em torno do discurso do capital (Lacan, [1966] 1998) e das relações mercantis (Amaral, [2005] 2016). Segundo Tavares, encontramos no discurso do capital proposto por Lacan:

Uma variante contemporânea do discurso do Mestre, que se caracteriza por uma denegação da castração e uma injunção ao gozo. O que se produz como resultado dessa lógica é um apelo constante ao mais-de-gozar, lógica que implica o afrouxamento do laço social e, conseqüentemente, o funcionamento consumista e narcísico que impera na contemporaneidade. Nesse circuito fechado de gozo, o discurso do capitalista promove a produção de gadgets no lugar do Outro, verdadeiros objetos de consumo que se propõem a serem tamponadores da falta-a-ser que constitui o sujeito. No lugar de causar o desejo, a falta aí produzida funciona como um imperativo de gozo (2010, p. 56).

No Brasil, o ensino técnico é uma modalidade marcada pela contradição e por conflitos de interesses envolvendo disputas relativas ao ensino profissionalizante e às relações de trabalho/mercado que demarcam o discurso da qualidade total (DQT). Tal situação ocorre porque o DQT apresenta ideias de comércio e de consumo tidas como ‘novas’, mas que resgatam e (re)direcionam os discursos produzidos e reproduzidos no interior da Formação Discursiva de Mercado (FDM), perpassando o ensino de línguas.

O DQT é produto de um trabalho entre vários discursos que veiculam na sociedade moderna uma ideologia voltada para o fortalecimento do capitalismo. Esse produto tem um espaço de significação próprio, um ponto de encontro dos diversos discursos que o constituem: a Formação Discursiva de Mercado, espaço comum para os sujeitos que transitam entre um discurso e outro, marcando posições discursivas diferentes, mas todas convergindo para uma “rede de formulações” próprias do discurso mercadológico (Amaral, [2005] 2016, p. 141).

A tríade formada pelas palavras *educação-trabalho-mercado* que deu origem, há pouco mais de um século às Escolas de Aprendizizes Artífices, parecem se deslocar num processo histórico-social, determinando sentidos outros na educação profissional; sentidos que (se) deslocam e ressignificam as práticas docentes em contexto de IF, visto que “as palavras mudam de sentido conforme as posições daqueles que as empregam” (Orlandi, [1992] 2009, p.42), isto é, das posições-sujeito.

O ensino de LE nessas instituições parece, de algum modo, querer atender às demandas de um mercado de consumo que negocia a aprendizagem de línguas, redirecionando-a para atender às expectativas comerciais que envolvem os sujeitos e o estudo de idiomas, sobretudo, no ensino médio-técnico como indicado em Silva (2021). Como nos explica Pêcheux (1988, p. 160), o sentido do que é dito “não pertence à própria palavra, não é dado em sua relação com a ‘literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. Assim, pode-se compreender que os sentidos deslizam no interior das palavras e nesse cruzamento formulam os discursos dos quais o sujeito se apropria e os emprega para produzir novos sentidos ou para deslocar outros já colocados.

Essa dinâmica de constituição de sentidos não surge como uma unidade de significação própria das palavras, ela resulta de uma articulação que perpassa as relações sociais e de trabalho vinculando-as a uma rede de memória que inscreve o que é dito, num dado momento histórico, às formações ideológicas (FIs) com as quais o discurso está filiado porque “toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (Orlandi, [1992] 2009, p. 43).

As formações ideológicas dão origem a uma multiplicidade de sentidos que “são constituídos nas FDs a partir das relações entre as palavras combinadas em construções. As palavras mudam de sentido ao passar de uma FD à outra” (Neves, 2002, p. 89). Assim, o sujeito de linguagem, interpelado pela ideologia, marca lugares e posições socioideológicas e históricas aliadas aos discursos. Daí, derivam as formações ideológicas onde são constituídos os sentidos e os sujeitos. Acerca do conceito de FI com o qual operamos na AD, Pêcheux e Fuchs explicam:

Falaremos de **formação ideológica** para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de

atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a **posições de classes** em conflito umas com as outras ([1975] 1993, p.166 – destaques do autor).

As FIs podem incorporar distintas FDs com as quais se conectam. Essas filiações que articulam e se articulam às determinações sócio-históricas e às condições de produção situam os discursos como pertencentes a uma FD e não a(s) outra(s). A incidência da aparição e do uso das palavras educação, trabalho e mercado implicadas e aplicadas nos documentos oficiais que tratam da inserção e preparação do aluno ‘para geração de trabalho e renda’, ‘atuação profissional nos diversos setores da economia’, ‘consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos’ reverberaram, portanto, sentidos relacionados a formações discursivas determinadas, em particular, à formação discursiva de mercado (FDM).

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem (Pêcheux, 1988, p. 160).

Nesse sentido, em sua investigação Silva e Loures (2015, 2017) demarcam os percursos discursivos nos quais se faz recorrente, nos dizeres dos alunos de IF, o uso de palavras e/ou expressões como ‘mercado de trabalho’, ‘vagas de emprego’, ‘oportunidades de destaque no mercado’ que, em diálogo com a exterioridade do discurso (interdiscursividade), remetem à FDM, como definida por Amaral:

A Formação Discursiva de Mercado se define como um lugar de encontro entre elementos de saber já bem sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam. A Formação Discursiva de Mercado está associada a uma **memória discursiva** que regula tanto o modo de representação do objeto do qual fala [...] quanto a articulação desse objeto com outros do mesmo **domínio discursivo** (Amaral, [2005] 2016, p. 125-126 – destaques da autora).

Em se tratando do ensino de LE, a FDM parece atuar como o agente que vai determinar as chances de o estudante se dar bem no mercado e a aprendizagem da LI é um fator essencial para alcançar esse objetivo. Desse modo, o discurso de mercado conduz os aprendizes da LI a atingir metas, alcançar resultados: aprender mais sobre o idioma no menor período de tempo possível; quanto mais rápido um aluno aprende o idioma estrangeiro mais chances ele teria de ser inserido no mercado de trabalho mais rápido. Diante dessa aparente transação econômico-mercadológica que envolve a aprendizagem de línguas, os professores são envolvidos pelo

discurso da globalização sustentando a imagem de que o idioma estrangeiro poderia ser a chance da “mudança”, como aponta o DQT.

O acontecimento discursivo, entendido como “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, [1988] 1990, p. 17), constrói-se em torno do processo de ensino e aprendizagem de LE em contexto de IF e a constituição identitária de professores de LI resvalam sentidos que (se) inscrevem na subjetividade dos docentes dessa IES por operarem na formulação de representações que são “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, isto é, identidades” (Hall, 2000, p. 17).

No tocante à (re)construção das identidades Rajagopalan, explica que “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” ([1998] 2006, p. 41), pelo contrário, a identidade é constituída na e por meio da própria linguagem, lugar de constituição do sujeito que marca e é marcado pelos discursos, uma vez que ele próprio é o espaço de expressão da subjetividade. Nesse sentido, ambas, a subjetividade e a identidade (se) relacionam (Woodward, 2000), entre outros modos, pelas vias do interdiscurso; a linguagem é também o lugar simbólico no/pelo qual o sujeito representa e si representa pelo olhar do outro.

Linguagem e subjetividade se relacionam pela incompletude de ambas e o discurso, nesse ínterim, é o lugar de signific(a)ção do sujeito. A subjetividade é tecida em meio às identificações. Ela é afetada por processos que atravessam as instâncias do inconsciente tentando fantasiosamente revelar, a nós e/ou aos outros, um pouco daquilo que nós somos ou pensamos ser; no que acreditamos nos representar, nos situar e/ou deslocar, por fim, nos (des)identificar. O sujeito tece sua subjetividade por meio das (des)identificações, que resultam de PIs, nos quais as identidades podem ser flagradas e capturadas, constituindo-se, portanto, de representações. Assim, torna-se relevante problematizar os modos de subjetivação dos professores de LE pela via dos PIs, que “enquanto categoria teórico-metodológica pode contribuir para aprofundar a descrição e explicitação do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira” (Bertoldo, 2003, p. 92), bem como mostra-se relevante para uma investigação acerca das representações que atuam na constituição identitária de estudantes e docentes de LI como LE.

Octave Mannoni esclarece que a “identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado” (1994, p. 175). A identificação é caracterizada como um processo psíquico no qual o eu (ego) é constituído em

um novo sujeito. Como explica Nasio ([1988] 1997), numa leitura mais simplificada, a identificação marcaria a ordem lógica, unívoca, portanto, de que o sujeito *A* se vale da imagem de *B*, tornando-se igual a ele por identificar-se com sua imagem. Na perspectiva psicanalítica, não é *A* que se vale de *B*, mas *B* que significa, produz, constitui *A*, marcando nele “a dimensão de um ideal do eu, em que um sujeito se apropria de um traço significativo do outro que ele “copia” e que melhor caracteriza esse outro” (Neves, 2009, p. 567). O Outro é, portanto, a causa do eu. A identificação, assim, configura-se como o processo “de se tomar por alguma outra pessoa, embora inconscientemente” (Mannoni, 1994 citado por Neves, 2002, p. 90). Acerca da identificação no campo da psicanálise, Nasio complementa:

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 [...] o agente da identificação é o objeto, e não mais o eu. [...] Lacan resolve assim um problema psicanalítico fundamental: dar nome ao processo psíquico de constituição do eu... dar nome ao processo de causação do sujeito do inconsciente (Nasio, [1988] 1997, p. 101-102).

Em seus trabalhos, Lacan explica a identificação em três categorias distintas: a imaginária, a simbólica e a fantasística<sup>22</sup>. Para representar essas identificações, Lacan (1956, p. 58) montou o *schéma L* (esquema L), no qual podemos situar o sujeito, a fala e a linguagem a partir do discurso enunciado e a cena inconsciente, conforme expõe a figura 1, disposta abaixo.

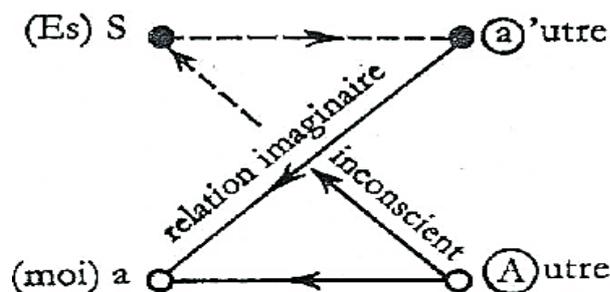


Figura 1: Esquema L

Fonte: <https://core.ac.uk/download/pdf/37449169.pdf>

Na identificação de caráter imaginário, a imagem e o eu fundem-se, conectam-se e articulam-se com as imagens que, inconscientemente, selecionam, pois com elas se identificam. Essa identificação se constrói a partir do outro; é o que do outro o eu toma para *si*, para o *eu* - instância egóica - que “comporá sua imagem (ou seu eu imaginário) a partir das imagens em que se reconhece e reconhece os outros, seres semelhantes, e que por estes são atribuídas”

<sup>22</sup> Riolfi (2007) nomeia os tipos de identificação lacanianas a partir das características que as compõem e as diferenciam. Para ela, as identificações correspondem: a) Imaginária - Identificação à imagem proposta pelo outro; b) Simbólica - Identificação ao significante puro; e c) Fantasística - Identificação ao desejo inconsciente.

(Loures, 2007, p. 26). Assim sendo, constitui-se da “fusão do eu com a parte furada da imagem do semelhante” (Nasio, [1988] 1997), portanto, do Outro/outro que o habita, isto é, àquele pelo qual o eu é constituído. No intuito de explicar a identificação imaginária, Riolfi e Andrade exemplificam:

Tomando como referência a compreensão por parte da criança sobre a sua própria imagem no espelho, é possível entender que a imagem que todo indivíduo tem a respeito de si se fundou na ratificação que o outro fez do da forma que ele pôde ver refletida. Esse fenômeno recebe o nome de “identificação imaginária”. Trata-se do processo em que o “eu” é capturado por uma imagem externa e a toma como a sua essência. A relação que se estabelece nesse nível especifica uma relação dual que, por ser cativante, não impele à invenção de algo que esteja fora da miragem narcísica (Riolfi; Andrade, 2009, p. 103).

A instância imaginária “designa uma relação dual com a imagem do semelhante [...] se define, no sentido lacaniano, como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo” (Roudinesco; Plon, [1997] 1998, p. 371). Na identificação imaginária, o entrelaçamento das imagens que o sujeito produz do objeto do discurso, de si e do outro apontam para formações imaginárias, visto que o sujeito encontra/lança no outro uma imagem do desejo que ele não parece reconhecer em si mesmo; uma imagem (de si) incompleta, clivada e cindida. Trata-se de uma (auto) representação imaginária que, no dizer de Tavares (2010), configura uma identificação narcísica.

A segunda identificação da qual fala Lacan é a simbólica. Nesta, opera o significante e o sujeito do inconsciente. Produzido na alteridade e no interdiscurso de Pêcheux ([1975] 1988), esse sujeito manifesta sua singularidade pelas marcas da exterioridade. O sujeito do inconsciente corresponde, para Lacan, ao traço unário. Esse ‘traço unário’ pode ser compreendido como aquele ‘detalhe’ que se encontra “ausente de minha história e que, no entanto, marca-a para sempre” (Nasio, [1988] 1997, p. 113); ou seja, funde-se a um significante que mesmo ‘ocultado’ para o sujeito – por ser da ordem do inconsciente – é “considerado um traço apreciado e característico do Outro, que vem incidir na construção que alguém faz de si mesmo” (Tavares, 2010, p. 103). Assim, a singularidade é apreendida “no traço que unifica o conjunto de significantes de uma história, neste caso, uma história que inclui as relações sociais” (Serrani, [1998] 2006, p. 255) o que invalida a possibilidade de se adquirir, na marca simbólica, uma unidade. No tocante à composição da identificação simbólica, Neves (2002, p. 90-91) esclarece:

Um significante é uma entidade formal (pode ser uma palavra, um gesto, o detalhe de um relato, a inspiração de um poema, a criação de um quadro, um sonho, um

sofrimento, um silêncio) e nunca existe sozinho (só é significante para outros significantes, ou só tem valor formal quando faz parte de um conjunto de unidades idênticas a ele). O sujeito do inconsciente é o nome de uma relação abstrata entre um significante e um conjunto de significantes ou é o nome que designa a experiência concreta de um equívoco.

Como complementa Riolfi (2009, p. 103), esse tipo de identificação se configura como um “processo por meio do qual um sujeito se identifica a um traço da pessoa que é copiada, e não à sua imagem totalizante”, desse modo, o sujeito lança mão, como forma de empréstimo, de “um significante que, na visão do sujeito, melhor caracteriza o objeto copiado como, por exemplo, tornar-se alegre como sua mãe, tornar-se rabugento como seu pai etc.” (Riolfi e Alaminos, 2007, p. 303).

A terceira forma de identificação, a de natureza fantasística, encontra corpo na estrutura da fantasia enquanto complexo psíquico do sujeito do inconsciente na sua relação com o objeto; desta articulação resultam os delírios e os sonhos. Conectando o traço unário do Outro, um significante tenta representar o sujeito articulando-se a outro significante que, nesse processo de divisão, produz um resto, um objeto (da falta, do desejo) denominado por Lacan de objeto *a*. Nesse resto, para sempre perdido, surge, simbolicamente, o sujeito faltoso e a sua procura pelo objeto que nunca será encontrado. Riolfi (2007, p. 303) explica-nos que essa identificação é estruturante porque nela o “sujeito toma alguém, que para ele é percebido como um sujeito desejante, como modelo. A condição de alguém vir a ocupar o lugar de um objeto copiado, portanto, é dar mostras de estar em permanente busca de algo que poderia vir a suprir a insatisfação do seu desejo.” Nasio ([1988] 1997, p. 111) sintetiza as três categorias identificatórias ao explicar que:

Os componentes da identificação simbólica são o significante e o sujeito do inconsciente; os da identificação imaginária são a imagem e o eu; e por fim, os da identificação fantasística são o sujeito do inconsciente e o objeto *a*. Ao longo da definição desses elementos se irão discernindo sucessivamente as três categorias da identificação.

Como aporte para as discussões realizadas nesse estudo – desenvolvido no entrelaçamento entre teoria psicanalítica e a AD – interessa-nos as duas primeiras categorias descritas, isto é, as identificações de caráter imaginário e simbólico. Ambas as identificações, tanto a imaginária quanto a simbólica, se fazem relevantes para esta pesquisa por estarem relacionadas ao descentramento do sujeito que, constituído na/pela heterogeneidade, marca a si e ao(s) (seu/s) discurso(s). O discurso, sempre construído numa dispersão múltipla de vozes e de múltiplos sentidos, ressignifica-se na relação do sujeito com o outro. Para sintetizar a

imbricação entre os sujeitos, os significantes e o objeto “a” no discurso, Loures (2007) reproduz o esquema L das identificações de Lacan, conforme podemos observar na figura 2.

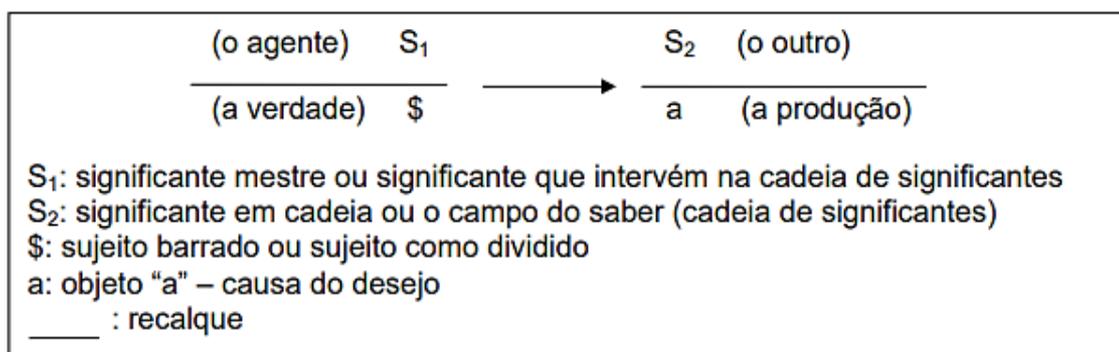


Figura 2: Sujeitos, significantes e objeto “a” no discurso

Fonte: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta\\_online/Gisele\\_Loures.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Gisele_Loures.pdf)

As identificações têm a ver também com o modo como ocorre a internalização momentânea do sujeito nas suas formas de se relacionar com o mundo, a cultura, os valores, as crenças, as imagens e/ou as pessoas “em certos gestos, palavras” (Neves, 2006, p. 47) e atitudes, por intermédio das imagens que o sujeito cria de outro e de si mesmo. Dito de outro modo, a internalização una e in-di-vi-sa que o sujeito tem e faz (ilusoriamente) de si e que se dispersa pelo contato com os dizeres (do) outro em meio às falhas, aos lapsos e aos equívocos da enunciação, torna-o um sujeito essencialmente heterogêneo na sua constituição. A alteridade dos discursos e dos sentidos tece a subjetividade do sujeito deslocando as identificações e (res)significando as representações, na medida que as (des)estabiliza; aí constroem-se o que estamos chamando de Processos Identificatórios (PIs).

A fim de investigar os PIs entrecruzando a perspectiva discursiva da AD, consideramos os acontecimentos que podem, de algum modo, (re)direcionar, deslocar e (res)significar a prática do professor de LI tanto na relação aluno e professor quanto na aprendizagem de idiomas em IFs e, desse modo, produzir sentidos em sua subjetividade, dado o caráter heterogêneo e contraditório dos discursos. Em outras palavras, os discursos que circulam nas redes de memória dos sujeitos – sobre os objetivos do currículo para os cursos técnicos, o histórico formativo das Escolas Aprendizes e Artífices (EAA), o ingresso no mercado de consumo e de trabalho, os estágios em empresas e fábricas, a formação técnica para o trabalho, as imagens dos IFs enquanto instituição que oferta diferentes níveis de ensino, da LI como idioma da globalização, do contato-confronto com a LE e das contingências da aprendizagem de idiomas – atravessam tanto professores quanto alunos que acreditam ser, enquanto sujeitos falantes e supostamente donos de seu dizer, eles próprios a fonte do que diz, apagando, portanto, as formações discursivas que constituem o discurso e o próprio sujeito.

Assim, o sujeito sustenta a imagem de que é o único controlador de si, do seu dizer, do sentido e de suas escolhas e esquece-se de que o social também o constitui. Como já dissemos, é o outro que significa o sujeito, isto é, as relações que este mantém com o outro na interação social, mediada pela linguagem, que o faz reconhecer-se enquanto sujeito pela via da alteridade.

Ao falar, o sujeito instaura sua subjetividade na apropriação que faz da linguagem e deixa emergir no fio do dizer traços de suas identificações que podem ser capturados nas/pelas representações que o constitui. A identidade do sujeito é descentrada, esfacelada, incompleta, múltipla, expressa de/em fragmentos dos quais a heterogeneidade da composição só nos permite registrar, temporariamente, pontos de apego (Hall 2000; Coracini 2003, 2007; Neves 2002, 2006, 2009) que operam na construção de imagens, ou seja, de representações identitárias que atuam na subjetividade do professor. Assim, torna-se possível depreender, no interior das representações, a movimentação, a instabilidade e os deslocamentos que perpassam a construção identitária, sempre contínua, dos professores de LI.

Desse modo, as imagens da LI que se constroem dentro e fora dos IFs instauram sentidos no ensino-aprendizagem da língua, gerando outros significados que se (re)configuram a partir de já-ditos e estabelecem sentidos outros na relação dos sujeitos com a LE, sentidos estes que derivam e que podem ser capturados através de gestos de interpretação, tal como os que empenhamos nessa pesquisa.

### **3.2 O lugar da LM no ensino de LE**

O ensino da LE é perpassado sempre e inevitavelmente pela presença da LM do sujeito. Não há como negar que ela, enquanto língua-mãe, cumpre também uma função importante na aprendizagem de um idioma estrangeiro porque qualquer sujeito que se coloca no lugar de aprendiz de outra língua pode, e por vezes vai, buscar apoio, por menor que seja a intensidade, na sua PL. Foi o uso da LM que lhe permitiu, desde os primeiros anos de vida, expressar suas necessidades, desejos e inquietações, concedendo-lhe acesso às pessoas e ao mundo, experiência que, de modo algum, pode ser desprezada na aprendizagem de línguas, afinal, é na LM que o sujeito vai, primeiramente, interagir com a língua que é para ele a língua do desconhecido, haja vista que “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (Revuz, [1998], 2006, p. 225 – destaque da autora).

O sujeito mantém com a LM um laço, um afeto. Esse afeto, como explica Freud em seus estudos, está relacionado às formas pulsionais sentidas em forma de desagrado ou de satisfação. Nessa perspectiva, é com base nas experiências e nas sensações que o sujeito tem

registradas na sua relação com a LM que se dará suas (des)identificações com a LE, dado o fato de que “toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que sua voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito.” (Coracini, 2000a, p. 150).

Embora pareça-nos bastante razoável assumir essa relação na qual a aprendizagem da LE é afetada, em vários momentos, pela mediação da LM, há, ainda, uma notável tendência entre os linguistas, e outros pesquisadores, em acreditar que o uso desta pode ser prejudicial à aprendizagem daquela. Seguir por essa via de entendimento seria considerar, grosso modo, que as marcas que constituem as identificações do sujeito acerca de sua LM são compostas de traços, imagens e de experiências de aprendizagem, nessa perspectiva, determinadamente prejudiciais ao estudo da LE, como defendem Widdowson (1991) e Turnbull (2001).

Como aponta Pereira (2001, p. 53), a adesão ao Método Direto e às Abordagens Comunicativas (áudio-lingual) abriu mais espaço para “autores que proíbem ou têm restrição à língua materna no que se refere ao seu uso na aprendizagem de LE” por acreditarem que é a LM a responsável pelo insucesso na aprendizagem de uma SL, na medida em que a relação entre ambas seria tendenciosa no sentido de conduzir os estudantes ao erro, dada as especificidades de cada idioma.

No tocante às relações que entrecruzam justamente a aprendizagem da LM e da LE, Revuz explica que a inserção nas discursividades da segunda só é possível se levarmos em consideração as experiências que o sujeito mantém com a primeira. Para explicar como se dá o entendimento dos termos SL e PL, buscando esclarecer o papel que uma desempenha na aprendizagem da outra, a autora ressalta que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua” (Revuz, [1998] 2006, p. 215). Assim, fica exposto que a LM tem um papel fundamental na compreensão da LE.

Tal proposição, no entanto, é contrastante para outros estudiosos que afirmam que a LM assume o lugar de interventora na aprendizagem da LE porque “distrai a atenção do aluno dos meios pelos quais a língua estrangeira expressa significados” (Widdowson, 1991, p. 36) e que por isso mesmo deve ser evitada. Ora, se devemos evitar o uso da LM quando buscamos aprender uma LE, como se daria a aprendizagem desta SL sem que o sujeito possuísse uma PL que o possibilitasse inscrever-se noutra? Essa concepção de aprendizagem pressupõe a crença de que há, no sujeito, um mecanismo de ativação ou desativação da língua que indicaria o momento certo em que uma deva ser desligada para que a outra seja ativada. Se assim fosse,

conseguiríamos esquecer nossa LM no momento em que nos propomos a estudar uma LE para que sua aprendizagem não sofresse interferências da nossa PL, ou seja, da LP. Acerca dessa relação, Revuz explica:

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse *confronto entre primeira e segunda língua* nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto (Revuz, [1998] 2006, p. 215 – destaque da autora).

O confronto é a via pela qual se articula o ensino da LE à inevitável interferência da LM, visto que esta opera na constituição e na tecitura da subjetividade do sujeito. Dizemos confronto, ou contato-confronto (Bertoldo, 2003), porque ainda hoje se (re)produzem os discursos separatistas que colocam a LM como vilã do ensino e da aprendizagem da LE, em lugar de colocá-la a serviço dessa aprendizagem. Dizemos ‘a serviço’ não no sentido de objetificação da língua, mas de um uso intencional que provoque uma reflexão na língua alvo de estudo. Assim, afirma-se o lugar da LM como “ponte” que possibilita alcançar a LE sem negar-se a uma em detrimento da outra.

[...] como se a primeira não preparasse o terreno para a segunda; como se uma não penetrasse na outra; como se elas não se imbricassem no espaço sem fronteiras e sem dono da subjetividade; como se cada uma delas fosse pura, una, inteira e, portanto, não estivesse em constante transformação [...] (Coracini, 2007, p.150).

Por estas vias, admite-se que a LM tem seu lugar da aprendizagem da LE porque afeta, inevitavelmente, a constituição do sujeito aprendiz. Ele está inscrito nessa língua e seus processos psíquicos são perpassados por ela; a LM é a língua que habita o sujeito quando a língua do outro o desestabiliza para retirá-lo duma suposta zona de conforto que o mantinha contido na língua da infância, na sua língua-mãe, logo, no seu possível lugar de amparo. Desse modo, fica clara a ilusão de unidade que professores de línguas sustentam ao referir-se à aprendizagem de LE afastada de LM, uma vez que, para sustentar esse discurso, se colocam como supostos dominadores desses idiomas e que exatamente por isso conseguem manter a falsa imagem de que podem autorizar ou desautorizar a presença de um idioma durante a aprendizagem do outro, tal como se isso estivesse ao alcance do seu controle.

Esse constructo dicotômico que perpassa o papel da LM no ensino e na aprendizagem da LE reverbera inevitavelmente na formação e na prática docente e embora vejamos reflexos disso em cursos de idiomas, os professores de IF têm sido comumente afetados por esse discurso, na medida em que acreditam que só se estabelece a aprendizagem da LE quando o

aluno está factualmente ‘falando essa língua’. As comparações e inferências feitas em LP para alcançar a LI parecem não servir à aprendizagem desse idioma estrangeiro, por isso, **tem de se manter a LM guardadinha no bolso enquanto se estuda a LE.**

Dito isso, discutiremos, no capítulo seguinte, quais efeitos essa relação entre LM e LE tem gerado na educação profissional e que sentido ela é capaz de provocar ou deslocar na prática docente dos professores de IF e no ensino de idiomas nessa instituição.

## Capítulo 4 – TRILHANDO OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*“Conhecer, na dimensão humana, (...) não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. (...) Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.*

Paulo Freire - **Extensão ou comunicação?** ([1969]1977)

As pesquisas em Linguística Aplicada dialogam com outras ciências para explicar fenômenos complexos de linguagem. Isso implica dizer que a formulação de seu objeto de estudo, bem como a composição da metodologia utilizada para tratar questões de linguagem, se configura e reconfigura para problematizar as perguntas de pesquisa. O modo como a discussão se desenvolve em torno do objeto vai possibilitando que o pesquisador analise, formule e elabore critérios científicos para explorar o objeto.

Nesse sentido, a metodologia utilizada na pesquisa tem de oferecer mecanismos que tornem possível a interpretação do objeto estudado em toda a sua complexidade. Dessa maneira se estabelecem os fundamentos teóricos que serão utilizados para embasar a discussão e os procedimentos metodológicos e analíticos que nortearão o comparecimento do olhar do pesquisador na condução da pesquisa e na impressão da sua marca interpretativa sobre o objeto. Esse é o objetivo que busco alcançar nos tópicos que são continuidade a essa discussão.

### 4.1 O aporte metodológico na constituição do *corpus* de análise

Para tratar de esclarecer a metodologia utilizada nessa pesquisa, explico que nela busco investigar as representações que o sujeito professor constrói de si enquanto professor de LI como LE em IF. Para isso, apresento como suporte teórico reflexões do âmbito da LA, uma vez que abordo discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem, atravessada pela AD

francesa, com a teorização não-subjetiva da subjetividade<sup>23</sup> (Pêcheux, 1988) em sua relação com as heterogeneidades mostrada e constitutiva (Authier-Revuz, 1982), e pela Psicanálise com a noção de sujeito – descentrado, fragmentado, cindido na estrutura – que se constitui enquanto sujeito ao ser interpelado pela ideologia, pelo inconsciente e pelos discursos que, na enunciação, situam historicamente o (seu) dizer. Acerca desse entrelaçamento teórico-metodológico que perpassa as três áreas (LA, AD e Psicanálise) utilizadas nesse estudo, Leite explica:

O recurso à Psicanálise se faz, neste momento, sob o signo de uma resposta à questão fundamental de como se constitui a ilusão subjetiva, possibilitando, deste modo, a relação do ideológico com o discursivo e deste com o lingüístico. Mais ainda, a teoria psicanalítica se apresenta como o dispositivo teórico científico capaz de garantir o atravessamento do efeito-sujeito (Leite, 1994, p. 138).

Essa perspectiva teórica se faz pertinente para esse estudo por dar voz ao professor para falar de si, de sua prática e de (seu) processo de ensino-aprendizagem de LI, dando-nos, assim, a possibilidade de investigar, na materialidade lingüística, as representações que operam na constituição de sua identidade, por meio de seu imaginário (Pêcheux; Fuchs, 1990), e pelo modo como o sujeito professor se relaciona com as imagens construídas em torno do ensino-aprendizagem de LI, de sua prática pedagógica e dos IF. Essas imagens costumam ser vistas ou postas como reais, já que se constituem como “fragmentos de discursos que carregam consigo fragmentos de uma realidade sócio-histórica” (Coracini, 2007, p. 29).

O entrelaçamento teórico-metodológico que articula às reflexões discursivas os conceitos psicanalíticos já era por vezes admitido nos trabalhos de Pêcheux e Authier; para este quando da elaboração do conceito dos esquecimentos nº 1 e 2 (Maldidier, [1990] 2003, p. 43), de intra e interdiscurso e do acontecimento discursivo como parte operante na estruturação do sujeito, sobre o qual incide os registros lacanianos do real, do imaginário e do simbólico; para aquela quando das discussões acerca das heterogeneidades enunciativas, isto é, a constitutiva e a mostrada.

Os estudos da AD agregam às suas reflexões a discussão psicanalítica acerca do papel das categorias lacanianas de constituição e descentramento do sujeito/sentido, a saber: o real, o simbólico e o imaginário. Lacan representou o entrelaçamento desses três registros por meio do nó de Borromeu (nó borromeano), demonstrado na figura 3.

---

<sup>23</sup> Essa teorização se dá considerando reflexões que se articulam a outras áreas do conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico, a AD e seu atravessamento pela Teorização Psicanalítica da Subjetividade.



Figura 3: Nó de Borromeu (Le Noeud Borroméen)

Fonte: [http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/magicoreal\\_flash.html](http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/magicoreal_flash.html)

Lacan parte da noção de *realidade psíquica* de Freud para explicar o registro do real. A categoria do real é o espaço do impossível, do inominável, do inalcançável; comporta-se aí as falhas e a incompletude da língua, sem deixar de considerar a relação com o social e com a história. O real é a parte inalcançável do inconsciente porque não está no campo da linguagem e, por isso, não tem sentido, não constitui uma representação, não é simbolizável; o real é aquilo que não é discursivo, que não se consegue de modo algum registrar por meio da linguagem. Trata-se, portanto, do inatingível.

A categoria do simbólico é a união de fragmentos; cada significante é um fragmento com a intenção de nomear, significar. O registro do simbólico estrutura o inconsciente porque faz correspondência com a linguagem. O simbólico é a representação discursiva do símbolo (da coisa), o que nos permite falar dele; está na dimensão do verbal (ou do silêncio que significa), do representável, da palavra, do dizer, do que está nas entrelinhas da palavra e do discurso. O real está relacionado ao imaginário pela via do simbólico (Neves, 2002) na relação que faz com as imagens que são criadas pelo sujeito no processo de nomeação das coisas - no registro do simbólico - por meio da fal(h)a, da língua(ge)m, onde ele significa, é significado e é constituído.

O imaginário relaciona-se com o Estádio do Espelho<sup>24</sup> (Lacan, [1966] 1998), com a imagem que temos ou fazemos de nós e das coisas; essa dimensão, designa a dualidade da relação com o outro, bem como expressa a dupla visão – a que temos de nós e a que é vista pelo

<sup>24</sup> No estágio de espelho a criança passa a reconhecer a própria imagem pela presença e pelo olhar do outro, reconhecendo-se, pois, nessa imagem. Dos 6 aos 18 meses de seu nascimento a criança faz o reconhecimento da sua imagem unificada por meio do reflexo no espelho, momento em que passa a reconhecer que o seu corpo não mais consiste num corpo uno (único), indiviso, em relação ao corpo da mãe, mas, um corpo outro, separado. O sujeito realiza-se a partir do outro, como assevera Coracini referindo-se ao estágio de espelho de Lacan: “é pelo olhar do outro que me vejo como um, outro que internalizo como sendo o “eu”, outro que me constitui como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem sou, como e porque sou” (Coracini, 2007, p. 143).

outro. Nesse registro, a imagem é feita pelo olhar desejante do outro; é, pois, o campo das identificações. Loures explica que o registro do imaginário pode ser compreendido como:

A capacidade que o sujeito tem de representar, por meio do Simbólico, **elementos do outro** (traços da cultura, de sua história, de ideologias) **e do Outro** (traços do inconsciente, significantes), que **constituem sua subjetividade**. Podemos dizer que a **alteridade é também constitutiva do Imaginário**, já que sua premissa é a de que elementos do outro causam o sujeito (Loures, 2007, p. 31 – destaque nosso).

O simbólico e o imaginário estão imbricados, conectados. O imaginário possibilita a criação da imagem que cada um faz de si e do outro; não pelo que é, mas pelo que projeta do/no outro. Em resumo à compreensão acerca da relação entre os três registros lacanianos, Serrani esclarece:

Observa-se que ao tecido do representável, que constitui a realidade para um sujeito, corresponde o domínio das relações de semelhança e dessemelhança, das propriedades que por abstração podem ser construídas a partir de termos relacionados e sobre os quais se baseiam as classes de objetos, localizados em um espaço e em um tempo. Esse âmbito do registro em que objetos se ligam é o imaginário (Serrani, [1993] 1997, p. 110).

Assim, os três registros lacanianos podem ser entendidos considerando-se o real como uma ânsia da totalidade, do ser completo, do desejo, portanto; o simbólico seria um complemento falho que funciona como uma suplementação para o real; e o imaginário se compreenderia como a busca pelo complemento.

Dito isso, torna-se relevante para essa pesquisa refletir e problematizar a imbricada relação construída na tríade dos registros lacanianos de composição do sujeito e do sentido atravessando o sujeito da AD sob a perspectiva psicanalítica, sobretudo, para compreender a teoria não-subjetiva da subjetividade e o processo de assujeitamento do sujeito.

A afetação da AD pelo conceito de sujeito da psicanálise representa uma possibilidade de **investigação da subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas**, na medida em que **permite incluir o Real da língua como elemento constitutivo da própria língua e considera o equívoco e a opacidade como inerentes à linguagem** (Tavares, 2013, p. 308 – destaque nosso).

Assim, o sujeito com o qual operamos é problematizado pelo campo da psicanálise por ser clivado, cindido, barrado pelo discurso e pela linguagem e dividido entre as instâncias do consciente e do inconsciente, sendo este também discutido na AD por ser afetado pela ideologia, história, cultura e pelo social, que, mesmo operando na subjetividade do sujeito, não

podem por si só determiná-lo, dado o seu assujeitamento à história, à ideologia e ao inconsciente.

No plano do simbólico, a subjetividade do sujeito é expressa por meio da fala, ou seja, pelo uso da linguagem. Esta enquanto espaço de constituição do discurso e do sujeito possibilita que, na interação com o outro, ele, o sujeito, integre uma dinâmica histórico-social através da qual constrói sua trajetória discursiva sob a crença da homogeneidade do dizer e, por isso, acredita ser ele próprio a fonte e origem do que diz, bem como supõe, ilusoriamente, controlar os sentidos de seus discursos. Esse esquecimento/apagamento da heterogeneidade que constitui o discurso do sujeito esbarra na impossibilidade de controle do dizer e na manifestação do inconsciente que, estruturado como linguagem, irrompe no discurso, atuando na desestabilização dos dizeres quando do comparecimento do sujeito, em momentos de lapsos, equívocos, atos falhos, numa busca por “encontrar o que o sujeito não diz” (Lacan, [1966] 1998, p. 249) e, assim, as vozes que atuam na constituição dos seus discursos.

Pela via da linguagem, o sujeito discursivo comparece através de enunciados heterogeneamente constituídos. Isso permite ao analista a captura do outro/Outro que constitui o sujeito do discurso em meio às contradições que, por serem inerentes a todo discurso, podem ser flagradas quando emergem na sua superfície.

A interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito encontra a necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação (Orlandi, [1996] 2004, p. 64).

Assim, cabe ao pesquisador imprimir o olhar do analista sobre os fatos linguísticos registrados, utilizando os procedimentos de análise para atravessar a opacidade dos discursos e desvelar evidências que (res)significam os sujeitos, os dizeres, os sentidos e as identidades, considerando, impreterivelmente, as condições de produção dos discursos. Interessa-nos, portanto, não tão somente o enunciado, mas a enunciação (Authier, 1982, 1984) do sujeito na produção dos sentidos e do imaginário discursivo, investigados e analisados pela via da interpretação (Orlandi, [1996] 2004).

#### **4.2 As categorias de análise para a compreensão do acontecimento discursivo**

O arcabouço teórico da AD permite que analisemos o discurso com enfoque na estrutura ou no acontecimento discursivo. Operamos com a noção de acontecimento porque

interpretamos recortes discursivos na tentativa de entender a movimentação dos sentidos gerados a partir de análise.

Nessa perspectiva, essa pesquisa assume o seu caráter qualitativo-interpretativista, conforme advoga Triviños (1987). Segundo esse autor, as pesquisas qualitativas se valem de fatos da vida dos povos e por isso mesmo precisam “ser **interpretadas** de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (Triviños, 1987, p. 120 - destaque nosso), como pressupõe as pesquisas quantificadas. Ora, se naquele tipo de pesquisa “os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno” (Triviños, 1987, p. 129), ele nos ampara rigorosamente em termos metodológicos porque em nossa reflexão nos valem da interpretação das representações das docentes participantes da pesquisa na perspectiva de flagrar os discursos e as imagens que atuam na subjetividade das professoras por meio da identificação, da análise e do recorte dos acontecimentos discursivos. Para tanto, consideramos o intra e o interdiscurso, as condições de produção do dizer e dos discursos as ressonâncias discursivas, a interpretação, o dito e o não-dito e o silêncio a fim de analisar os posicionamentos que capturamos no *corpus* de análise.

Considerar a noção de sujeito sob a perspectiva que adotamos para esta pesquisa implica um olhar psicanalítico para a AD com vistas a encarar um sujeito descentrado, dividido, não-uno, inacabado e de natureza incompleta por ser afetado pelo inconsciente.

Cada sujeito (se) significa por meio do dizer, não sendo origem nem causa de si, visto que é constituído de/pela linguagem; por isso mesmo é marcado pela falta constitutiva de si e do discurso, não podendo, portanto, assumir o controle dos sentidos produzidos no dizer, haja vista seu atravessamento pelo inconsciente. Aí surge a posição do analista e os gestos de interpretação situando e desvelando o dizer na enunciação.

Para tanto, faz-se necessário considerar a materialidade imbricada ao acontecimento discursivo, haja vista que linguagem e história não podem ser separadas. Ocorre, portanto, o inverso disso. Marcado pela história, o sujeito atua na construção de sentidos ao assumir uma posição no discurso, que está sempre sujeito a tornar-se outro (Foucault, [1969] 2004), num *antes-já-por-vir* que se materializa discursivamente no momento em que o sujeito fala, provocando, assim, efeitos de sentido que podem assumir o estatuto de verdade, a verdade do sujeito. Daí a importância de interpretar os sentidos que entram em jogo no momento de enunciação do sujeito, visto que “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem”, já que “não há sentido sem interpretação” (Orlandi, [1996] 2004, p. 9). Lacan assegura que, ao enunciar, “o sujeito é mais falado do que fala” ([1966] 1998, p. 284). A fala,

isto é, o discurso é o lugar de fal(h)a, do equívoco, dos sentidos, da sua dispersão, e do seu deslizamento e é “exatamente porque há deriva de sentidos que a interpretação não se fecha em si mesma, já que não há como apreender o *isso* interdiscursivo” (Neves, 2008, p. 23 – destaque da autora).

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro... Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis... (Pêcheux, [1988] 1990, p. 53).

Para interpretar um enunciado o analista deve considerar o lugar ocupado pelo sujeito ao enunciar, ao mesmo tempo que não pode deixar que o sentido apreendido no gesto de interpretação considere o posicionamento do sujeito como possibilidade única e acabada de leitura, de interpretação. No processo de interpretação, o equívoco marca o dizer (do) outro/Outro projetado no eu; daí o caráter constitutivamente heterogêneo da linguagem que constitui o sujeito do discurso. Na medida que considera a alteridade, isto é, o papel do Outro na constituição do sujeito que enuncia, é que a interpretação dos fatos linguísticos atravessa as vias psicanalíticas, identificando, pelo simbólico, a inscrição de traços do inconsciente que emergem no discurso, imprimindo (nele) a singularidade do sujeito pelo recalque. É o recalque, portanto, que gera a possibilidade de revelar, momentaneamente, o retorno do desejo pela manifestação do recalcado, visto que “o espaço simbólico é marcado pela incompletude” (Orlandi, [1996] 2004, p. 18).

Pela perspectiva discursiva, a interpretação busca situar o dizer numa conjuntura socio-histórica-ideologicamente dada para desvelar os sentidos que são gerados em cada acontecimento discursivo, a fim de identificar suas filiações, considerando o momento histórico do acontecimento e as condições de produção do dizer. Ambas as perspectivas, psicanalítica e discursiva, articulam-se e aproximam-se por operar com um sujeito constituído pela linguagem do inconsciente, um sujeito descentrado que supõe, ainda que ilusoriamente, dominar o sentido daquilo que diz, do mesmo modo que se diz fonte e origem do dizer, apagando, pela via dos esquecimentos, o histórico e o ideológico que também operam na sua constituição.

[...] nos trabalhos de interpretação, a opacidade da linguagem, a sua não transparência, isto implica revelar que na relação do sujeito com a língua e com a história, por trás das palavras ditas, o não-dito produz sentidos que não podem ser controlados e que não se encerram em si (Fernandes, [2005] 2007, p. 78).

No âmbito do discurso, a análise de um depoimento realizada por meio de recortes discursivos exige do analista “um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (Orlandi, [1999] 2009, p. 67) a fim de que se identifique, compreenda e se confronte os efeitos de sentido do dizer.

Assim, pode-se entender que os sujeitos estão condicionados a interpretar e produzir sentidos nas diversas interações sociais. É bastante notório que a linguagem permite tanto a abertura quanto o fechamento dos sentidos e dos efeitos que são gerados por meio da leitura. O processo de leitura e investigação dos recortes, isto é, de interpretação, permite-nos analisar os discursos explorando diferentes categorias que auxiliam na captura dos sentidos, produzindo diferentes significados. Trata-se, portanto, de um trabalho de recorte da materialidade linguística que não finda as possibilidades de leitura, visto que a incompletude da linguagem (Orlandi, [1983] 2006) envolve condições determinadas de produção que não esgotam os diferentes modos de compreensão dos fatos. Encontram-se aí as marcas sócio-históricas e ideológicas que sinalizam o modo como os sujeitos vão significar os saberes discursivos diante do analista, uma vez que “aquele que é analisado supõe um saber ao analista” sem se dar conta de que “o analisante é quem detém o saber” (Loures, 2007, p. 39) a ser desvelado pelo analista no momento da análise, isto é, dos gestos de interpretação.

Isso implica em saber, como escreve Orlandi ([1988] 2012), que todo dizer carrega uma história, ao passo que todo texto e todo sujeito tem um modo próprio de (re)construir a história e, nessa imbricação entre os sentidos já-postos e os por-vir, o sujeito ressignifica o dizer que passa a ser determinante na instauração de sentidos outros nos discursos. Nessas circunstâncias, as “leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro” (Orlandi, [1988] 2012, p.114). Nesse sentido, o gesto de interpretação passa a ser “o que - perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores - decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua direção” (Orlandi, [1996] 2004, p. 22) e sobre a direção do sujeito. Desse modo, fica entendido que não há como conceber descrição sem interpretação; por essa razão, o analista se envolve na tarefa de interpretar, atuando no entremeio da descrição com a interpretação, indo além da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito (Orlandi, [1999] 2009, p. 61-62). Como explica Loures (2007, p. 39), interpretar é, para o analista, uma “tarefa difícil, já que “a compreensão não é um vivido” e que por isso mesmo não se deve acreditar excessivamente no que se pode compreender”, daí as possibilidades outras de leitura e interpretação dos fatos. Tal como

dissemos “a interpretação nunca é definitiva, nunca é única, haverá sempre o equívoco, haverá outros sentidos a desvendar outros pontos de deriva possíveis” (Eckert-Hoff, 2008, p. 30-31).

Para a interpretação dos segmentos discursivos, utilizamos diferentes categorias de análise, dentre elas, as categorias descritas como inter e intradiscurso<sup>25</sup>, elaboradas por Pêcheux ([1975] 1988). Como interdiscurso compreendemos o já-posto, os discursos construídos antes da produção discursiva a ser enunciada. No interdiscurso, atua o já-dito que veicula sentidos determinantes das formações discursivas que se sustentam na sua imbricação com outros dizeres. É a exterioridade que constitui os discursos, é o já-aí que possibilita a produção de todo dizer; o dito antes que afeta o momento de (re)produção do discurso num outro momento histórico, num outro lugar, numa condição outra de produção; a historicidade do dito que pode ser (re)formulada, a memória histórica do dizer.

O intradiscurso, por outro lado, é o enunciado por-vir. O intradiscurso se vale da dispersão dos sentidos do interdiscurso para a (re)formulação de um discurso num determinado momento e situação a partir de condições determinadas, constituindo-se em relação a outros dizeres; a incorporação dos dizeres já-aí que (re)significam em outro momento, sob outras condições de produção.

Os depoimentos coletados nesta pesquisa integram um conjunto de 56 narrativas que remontam um *corpus* de caráter complexo (Serrani, [1993] 2003; Courtine, 1981) porque “abriga fatos linguísticos documentais, de caráter histórico e, experimentais” (Loures, 2007, p. 52), que foram constituídos, inicialmente, pelos discursos de alunos/as<sup>26</sup> de ensino médio-técnico de um IF e, posteriormente, de seus professores/as de LI. Trata-se, portanto, de um corpus geral e um específico. O *corpus* específico, sobre o qual me debruço nesta pesquisa, refere-se às cartas de esclarecimento – APÊNDICE A, B – que entreguei a 11 docentes entre os anos de 2015 e 2016 nos campi que integram a dinâmica da região Leste-Agrete<sup>27</sup> de

---

<sup>25</sup> Essas categorias são também discutidas por Courtine (1981; 1984)

<sup>26</sup> Pontuo que a coleta visava produzir dados sobre as representações de alunos de Instituto Federal, mas, após uma análise piloto, foi percebida a necessidade de ampliar a coleta elaborando um questionário que abarcasse também os professores de LI que atuavam em cursos técnicos. Essa é a razão que justifica o lapso temporal entre a primeira coleta, no 2º semestre de 2015, e a segunda, realizada no 1º semestre do ano seguinte, direcionada para os professores.

<sup>27</sup> Delimitamos essa divisão geográfica com o intuito de sinalizar uma referência regional-territorial com base na dinâmica local-global proposta por Giddens (2002) e Bauman (1999). A nosso ver essa relação faz-se pertinente para compreender alguns dos efeitos da globalização para a região. Assim, a compreensão do “global refere-se a essa dimensão virtual de distâncias físicas encurtadas e possibilidades mercantis expandidas, o local é a dimensão particular de uma região física que, mesmo vivenciando/sofrendo os efeitos da globalização, conservam, características históricas que dinamizam de maneira diferente os efeitos do contato inevitável com o global. Diferentes motivações sociais, históricas e econômicas sustentam e conduzem o contato da dimensão local com a global” (Loures, 2007, p. 50).

Alagoas. Na ocasião, 4 professores aceitaram participar da pesquisa. No entanto, apenas 2 professoras responderam ao questionário e uma destas concedeu-me também uma entrevista. Na figura 4, remonto um quadro ilustrativo para demonstrar os registros da coleta do *corpus* específico realizada com docentes.

**FIGURA 4 – Configuração do Corpus**

<b>COLETA DE DEPOIMENTO</b> <b>Professores - 2º Sem./2015*</b>	<b>ENTREVISTAS</b> <b>1º Sem./2016</b>
11 Professores convidados a participar da pesquisa. 4 Aceitaram participar. 2 Responderam ao questionário	1 Professora aceitou ser entrevistada
<b>TOTAL:</b> 2 depoimentos, 2 abstenções e 7 recusas.	<b>TOTAL:</b> 1 entrevista

**TOTAL GERAL:** 2 depoimentos, 1 entrevista, 2 abstenções e 7 recusas

\* Professores de diferentes *campi* de IF.

Os depoimentos coletados situam historicamente discursos que se produzem e reproduzem em torno da dinâmica histórico-social que perpassa o ensino de LE na educação profissional em IF. Esse é um fator preponderante para que, após quase uma década de sua coleta, esse *corpus* ainda se apresente relevante para análise, sobretudo quando relembramos que a rede discursiva é um encontro entre memória e atualidade e os fios do discurso podem desestabelecer sentidos já postos e instaurar uma nova ordem de sentidos reforçando, rompendo ou estabelecendo outras redes de sentido que mobilizam os dizeres e (des)estabilizam os discursos. Assim, abre-se precedentes para que se ressignifique<sup>28</sup> o discurso e, por sua vez, o próprio sujeito.

O material linguístico que constitui o *corpus* aqui em análise foi obtido através de entrevistas com professores, questionários semiestruturados e depoimentos que são analisados a partir da categoria da interpretação, proposta por Pêcheux ([1988] 1990). Assim, estabelecemos uma relação entre interpretação e sentido, no intuito de captar, no dizer, marcas dos PIs que compõem os sujeitos investigados. Acerca da interpretação enquanto categoria de análise, Pêcheux esclarece:

<sup>28</sup> Ressalto que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, publicada na sua versão final em dezembro de 2018 é um documento mobilizador de ressignificação do discurso docente. Seu texto apresenta um emaranhado de discursos e de formulações que se aproximam de diferentes filiações ideológicas por meio das quais os sentidos resvalam, apontando para outras formações discursivas que instauram sentidos outros no âmbito da educação, sentidos esses que atravessam as frestas do discurso pedagógico.

Todo enunciado, todas as sequências de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. E é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação [...] (Pêcheux, [1988] 1990, p. 53-54).

Para investigar os dizeres que compõem os discursos dos professores recorro a Pêcheux ([1990] 1997) por entender que os discursos, enquanto materialidade linguística, carregam em si mesmos uma ideologia que se manifesta através dos enunciados. Os efeitos ideológicos dos enunciados já proferidos interditam as formas dos sujeitos se posicionarem e problematizarem os acontecimentos discursivos e implicam nos dizeres e nos sentidos por (des)velarem sentidos anteriores - a exterioridade - não transparentes, antepostos aos que são produzidos pelos sujeitos e por seus discursos. Dito de outra forma, os discursos se materializam por meio da língua, espaço da manifestação do sujeito que fala, pondo em jogo questões de caráter histórico, ideológico, social e cultural. Questões essas que se constroem num constante devir dos sentidos que, percebidos na produção dos discursos, deixam em evidência o que se diz e onde se diz; assim, põe-se em xeque as imagens que o sujeito faz ou (ou é levado a fazer) no momento em que é interpelado.

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...], não existe “em si mesmo” [...] ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam* (Pêcheux, [1975] 1988, p. 160 - destaques do autor).

Assim, entendemos que Pêcheux se refere às posições enunciativas que o sujeito do discurso assume ao fazer determinadas escolhas lexicais que revelam a contradição dialógica e resgatam a “inscrição socioideológica e histórica dos sujeitos envolvidos” (Fernandes, [2005] 2007, p.60) na enunciação.

Authier esclarece que o sujeito esbarra na ilusão de que é dono e controlador absoluto dos dizeres e dos sentidos gerados pelo que ele enuncia; não percebe que lhe escapa o sentido e a autoria do que diz (daí os esquecimentos). No entanto, a heterogeneidade que constitui o sujeito faz suas palavras esbarrarem nas palavras do outro porque sua “palavra não é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (Authier-Revuz, 1990, p. 27 – destaques da autora).

Em vista disso, julgamos pertinente a utilização da metodologia de pesquisa AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (Serrani-Infanti, [1998] 2007)

porque nessa abordagem evidenciam-se os elementos discursivos que entram em jogo no processo de enunciação em LE. O projeto enfocava o estudo das ressonâncias discursivas e dos processos de enunciação bi/multilíngues para captar questões subjetivas na relação que o sujeito estabelece com as línguas que nele habitam. Muito embora nosso alvo não seja somente os sujeitos bilíngues, utilizamos a abordagem proposta por Serrani-Infante ([1998] 2007) por considerá-la pertinente para analisar os processos enunciatórios e problematizar as identidades em conflito no processo de ensino-aprendizagem de LEs.

Os procedimentos de coleta e registro que orientaram os trabalhos de Serrani com o projeto AREDA foram também seguidos por Loures (2007, 2011). Assim como fez esta pesquisadora, entregamos a todos os participantes uma carta de esclarecimento (APÊNDICE A) que explicava a proposta da pesquisa e o TECLE (termo de consentimento livre e esclarecido) contendo roteiros escritos (APÊNDICE B) com instruções para a gravação e os procedimentos necessários para responder às perguntas abertas acerca do estudo da LI e de sua aprendizagem seguindo a disposição das perguntas no questionário (APÊNDICE C).

Para fazermos a coleta dos depoimentos solicitamos que os participantes utilizassem um aplicativo de mensagem multimodal para responder às perguntas que faziam parte do questionário. Nessa coleta os participantes eram docentes de LI de cursos técnicos de nível médio e/ou de turmas da graduação de diferentes campi do IF. Seguimos o roteiro do apêndice no qual as perguntas eram direcionadas para o professor para que ele comentasse sobre a (sua) aprendizagem de LI e sobre o seu ensino. Como dissemos, a coleta desses depoimentos se deu em função da atuação dos dizeres dos professores na constituição de um sentido determinado no discurso, sentido capaz de afetar a subjetividade e as representações dos docentes.

Os procedimentos de coleta orientavam que os participantes dessem seus depoimentos em um ambiente silencioso num momento em que se considerassem confortáveis para falar. Demos instruções para que o fizessem preferencialmente sozinhos, sem nenhuma presença inibidora que pudesse causar cerceamentos da fala – tal como a presença do pesquisador – mesmo sabendo que a presença do outro pode ser acionada por meio da “representação que o pesquisado tem do pesquisador.” (Loures, 2007, p. 54). Além de se apresentar como uma metodologia para análise dos processos discursivos que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas (Neves, 2002), a metodologia AREDA permite também a captura, no intradiscurso, das vibrações que operam na construção de um sentido preponderante (Serrani, 1998 [2007], p. 143) com valor de realidade, mas que é notadamente imaginário.

O ponto que nos aproxima dos trabalhos desenvolvidos por Serrani ao utilizar essa abordagem é que consideramos em nossas pesquisas sujeitos bi/multilíngues, fatos linguísticos que constituem um *corpus* composto por questionários, depoimentos e recortes de sequências discursivas capturadas nas respostas dadas às perguntas das entrevistas que realizei com os professores de LI em IF. Os depoimentos foram colhidos por meio de um aplicativo multimodal/multimídia de mensagens no qual os participantes faziam uma, ou várias, gravação(ões) respondendo às perguntas propostas no questionário, posteriormente, enviando-me por e-mail ou por aplicativo de mensagens. O *corpus* ao qual me refiro nesta pesquisa, como explicamos antes, foi gerado a partir de uma coleta realizada entre os anos de 2015 e 2016. Nesse *corpus*, estive em contato com 11 professores de LI como LE, de *campi* distintos de um mesmo estado. Conforme exposto na figura 4, apenas quatro deles aceitaram responder ao questionário semiestruturado e a participar da pesquisa, no entanto, apenas dois deles deram-me um retorno enviando as respostas ou solicitando um momento com o pesquisador para falar sobre a pesquisa.

Trata-se de duas professoras com pelo menos uma década e meia de prática de sala de aula cada uma: Ana<sup>29</sup> e Maria (nomes fictícios). Ambas possuem ampla experiência com o ensino de LI na educação profissional e dizem se identificar com o trabalho que desenvolvem nos cursos técnicos em que dão aula no IF. A professora Ana além de apresentar formação em letras português/inglês e mestrado em Linguística é também graduada em Arquitetura e Urbanismo. Tem menos de cinquenta anos e está em atividade com o ensino médio-técnico e com o superior também no IF<sup>30</sup>. A professora Maria é graduada em Letras português/inglês e possui doutorado em Linguística. É uma professora de meia-idade e está prestes a adquirir a sua aposentadoria. Tem experiência com ensino médio, educação profissional e com ensino superior e, neste momento, está em atividade com os dois últimos níveis mencionados.

A partir dos dados obtidos com os depoimentos e entrevistas com as docentes, fizemos recortes de fatos linguísticos que compõem o *corpus* da pesquisa para investigar os enunciados sobre os quais incidem as representações de PIs das professoras de LI por meio das evidências linguísticas que marcam os discursos analisados. Apontaremos, desse modo, as inconsistências

---

<sup>29</sup> Todos os nomes utilizados para referir-se às/aos participantes da pesquisa são fictícios, mantendo, assim, a proteção de dados e o sigilo em pesquisa. Esta medida foi também tomada para respeitar padrões éticos em pesquisa com seres humanos.

<sup>30</sup> Julgamos pertinente salientar que o IF vem passando por uma reestruturação no que se refere à composição de uma identidade institucional, visto que, ao longo das décadas foi sofrendo várias mudanças tanto no que se refere ao nome dado a instituição quanto às ofertas das modalidades de ensino e de seus objetivos formativos, institucionais, curriculares e pedagógicos, sobretudo, com o cumprimento do art. 7º da Lei nº 11.892/2008 que trata da oferta de cursos de licenciatura para formação de professores nos IFs.

e as contradições próprias do discurso, assim como os sentidos produzidos por esses discursos para, então, capturarmos e interpretarmos os traços de (des)identificação das professoras no que se refere à sua aprendizagem do idioma estrangeiro e à sua prática em sala de aula.

### 4.3 LM e LE: duas faces da mesma moeda

A aprendizagem de uma língua exige do sujeito um constante (des/re)estruturar-se. Essa reconfiguração tão própria da aprendizagem de línguas não ocorre, como acreditou-se durante muito tempo, somente quando se estuda uma LE. A subjetividade toma corpo na e pela linguagem e esse processo se materializa discursivamente tanto na LE quanto na LM. Seja no ensino-aprendizagem daquela ou desta, ou de ambas, o sujeito realiza rearranjos subjetivos na medida em que é afetado pelo(s) contato(s) com o(s) idioma(s).

Dizer isso significa admitir que a ‘estrangeiridade’ que perpassa o aprendiz de uma LE marca, sempre e inevitavelmente, aquilo que nele habita da sua língua-mãe, não necessariamente para ampará-lo, mas para registrar os rearranjos provocados na sua subjetividade por meio desse *continuum* com a língua-cultura (Serrani, 2005) e do estranhamento das e nas identificações do sujeito que para falar(-se) aciona formulações discursivas determinantes do que se pode ou não discutir, perguntar e responder nesse entrecruzamento das línguas. Os conflitos resultantes das filiações da LM, usualmente tida como lugar de “amparo”, como “alicerce” do falante, também o desestrutura porque o esfacela, na medida em que o faz acreditar ser livre para tudo dizer, alimentando, assim, a ilusão de completude e de controle total dos sentidos. Assim, os professores de línguas podem, igualmente, conviver no estranhamento de si e da sua LM porque, como ressalta Nasio (1997, p. 100), suas identificações adentram “um processo de transformação efetuado no próprio seio do aparelho psíquico, fora de nosso espaço habitual e imperceptível diretamente por nossos sentidos” e isso pode levar o sujeito a assumir outras configurações identitárias.

O que nos inquieta, nesse sentido, é que, muitas vezes, os professores, quando instados a falar de si e de sua prática, não colocam esse atravessamento das línguas que os constitui em discussão e parecem não querer fazer saber que o distanciamento ou a aproximação com a LM pode funcionar como “fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros” (Revuz, [1998], 2006 p. 222) à medida que provoca “o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito” (Nasio, [1988] 1997, p. 101) que pode se ver encurralado na sua relação

com a LE porque não (si) (re)conhece na LM e sente-se desabitado por sua língua primeira, como ressalta Serrani:

[...] no caso específico da inscrição numa segunda língua, até mesmo nos contextos formais de aprendizagem, esse processo diz respeito sempre ao estrangeiro, ao estranhamento. Estranhamento que nos defronta com outros modos de estruturar as significações "do" mundo, que se apresenta "tangivelmente" como múltiplo e construído. Mas o estranhamento fundamental é aquele que acontece, principalmente, em relação a nós mesmos (Serrani-Infante, [1993] 1997, p. 80).

Escamoteados em suas práticas, os professores de LI parecem querer negar que a LP também os constitui e que, portanto, coloca suas representações com sua PL também em conflito. Isso porque acessar essas representações de sua língua-mãe pressupõe reaproximar-se de identificações que podem significar na LM e desestruturar a si e a seu fazer no ensino-aprendizagem de LE. Cabe-nos, diante do exposto, questionar: i) o que leva o sujeito professor de LI a silenciar a sua constituição pelas representações da LP tentando apagá-la de sua prática e de si? e ii) estaria a LM do professor ocupando o espaço de "estrangeira" para ele enquanto sujeito falante nativo?

Para entender esse distanciamento que a LE provoca no sujeito e nas representações da LM recorreremos às discussões relativas à noção de língua de acolhimento<sup>31</sup>, na sua relação com o ensino-aprendizagem de LM e LE, e às categorias discursivas do *dito* e *não-dito*, bem como as formas de *silenciamento*. Empreendemos nossas análises buscando, na materialidade linguística, os fios do discurso, operacionalizando o funcionamento dos dispositivos de análise e suas configurações para interpretar o acontecimento discursivo porque cada categoria:

[...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (Orlandi, 2005, p. 34).

Nesse sentido, buscamos investigar os fatos linguísticos que constituem o *corpus* para ter acesso aos depoimentos (ditos) enunciados pelos professores e, a partir deles, acionar significações encobertas (não-ditos) que derivam dos seus dizeres significando-os. Lembremos que nos estudos discursivos, perpassados pelo campo da psicanálise, todo "não dito é constitutivo do dizer, porque o todo da língua só existe sob a forma do 'não-tudo'". (Gadet e

---

<sup>31</sup> Lopez (2020, p.173) explica que a expressão 'língua de acolhimento' surge "no âmbito de uma política de estado de Portugal em 2001 (...) e se populariza no nosso país por meio do texto da Profa. Rosane Amado, da Universidade de São Paulo, em 2013." Vale ressaltar que o entendimento do uso desse termo assume outras vias de significação na medida em que incorpora outras vias e contextos para discutir as questões identitárias de docentes brasileiros que ensinam uma LE.

Pêcheux, [1975] 1997, p. 58), uma vez que o ‘tudo da língua’ se manifesta no registro do Real de Lacan sendo, portanto, inacessível, por não se poder simbolizar, como já abordamos. Outro dispositivo relevante nas análises dos depoimentos situa-se no não-dizer, isto é, no silenciamento de um elemento significante e estruturante do discurso porque “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (Orlandi, [1992] 2015, p. 12). Os modos de expressão do silêncio em sua subdivisão serão melhor explicados no capítulo seguinte.

Nessa perspectiva, o *corpus* coletado permite a análise dos PIs que perpassam professores de LI como LE e suas experiências com o ensino-aprendizagem desse idioma. Cabe-nos explicar que os sentidos depreendidos não são únicos, tampouco imutáveis, visto que:

[...] um “mesmo” corpus pode ser descrito/analísado de modos diversos por diferentes linguistas. Ou melhor, nunca estamos diante de um “mesmo” corpus, porque na construção do corpus emerge a subjetividade daquele que o estabelece, juntamente com o modo como a teoria o toca. Isto implica considerar que a estrutura comporta o furo, abrindo espaço para a manifestação de uma subjetividade (Bertoldo; Agustini, 2011, p. 123).

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que as representações são marcas das identidades, visto que são ‘sempre e inevitavelmente interpretações’ (Coracini, 2007, p. 199) e estão, a todo momento, sujeitas a tornarem-se outras. Desse modo, a autora explica o papel do analista na sua tentativa de compreender, no discurso, as representações que constituem as identidades sinalizando que “analisar o discurso de si e do outro é também interpretar – é o que o analista de discurso faz” (ibidem. p. 199). A tarefa do sujeito-pesquisador-analista torna-se, pois, a de interpretar, como faço ao analisar os PIs que operam na construção das identidades do sujeito professor, sem me furtar à impressão de minha subjetividade nesse trabalho.

Outra discussão que também nos interessa para investigar os PIs de professores de LI de IFs é a problematização da LM como língua de acolhimento, nesse caso, a LP. O entendimento de língua de acolhimento surge no contexto português por meio do programa “Portugal Acolhe - Português para Todos”, no qual se trabalha com o ensino desse idioma para refugiados “diferenciando-o, portanto, de outras conceituações como português SL, português língua adicional e português para estrangeiros” (D’olivo; Trajano 2019, p. 167). Pontuo que a concepção de SL remete a um contexto em que o falante está livremente imerso na dinâmica de outra sociedade noutro país onde a língua alvo de sua aprendizagem se produz. O ensino de português como LE não se referenda na norma culta, mas no uso coloquial, visando estimular aspectos que atendam às necessidades comunicativas sem refinamento prosódico. A terminologia língua adicional, por sua vez, parece englobar muitos dos aspectos que se

estabelecem no entendimento da língua de acolhimento, mas sua amplitude conceitual parece inviabilizar a compreensão de processos migratórios forçados.

Isso posto, retomemos a discussão acerca da língua de acolhimento. A expressão ‘português como língua de acolhimento’<sup>32</sup> (PLAC) é usualmente empregada pelos pesquisadores da área da LA para designar:

(...) [as] especificidades das condições de refúgio e **a necessidade urgente de aprendizado da língua do país que os acolhe** para que estes possam procurar emprego, matricular o filho nas escolas, ir ao médico, comunicar-se na comunidade onde vivem, **entre outras situações práticas do cotidiano em que o conhecimento da língua se faz necessário** (D’olivo; Trajano, 2019, p. 167 – destaque nosso).

Nesse estudo, a via que trazemos para aproximar o PLAC<sup>33</sup> de nossa investigação é a noção já explorada de língua-cultura do estranhamento; por meio dos PIs que envolvem os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem da LI e a relação que estes, enquanto professores desse idioma, passam a estabelecer com o estranhamento de si e com os conflitos que envolvem as suas identificações, as discursividades na LM e sua afetação pelo contato-confronto com a LE. Essa discussão torna possível investigar o processo de desestabilização das representações da LM, na medida em que tenta ilusoriamente negá-la, escondê-la, apagá-la de si; essa é a condição na qual se encontram muitos professores de LI: a de “refugiados”. Falamos em docentes refugiados porque nos referimos a professores de LE que se furtam, não da sua terra natal tal como ocorre no sentido primeiro explicitado pelo uso do termo, mas daquele afeto pela sua língua nativa, língua pela qual precisam ser acolhidos.

(...) considerando a língua como parte do **processo de acolhimento, essa relação se dá de forma tensa**, porque, muitas vezes, acredita-se que, **para falar a língua outra, é preciso silenciar a sua língua materna**, num processo de **apagamento de sua identidade linguística**, o que pode tornar **a aprendizagem da língua estrangeira um processo doloroso** (D’olivo; Trajano 2019, p. 168-69 – destaque nosso).

Em seus estudos sobre as práticas dos docentes de LP como língua de acolhimento, Lopez (2020, p. 173) sustenta “que o PLAc pode ser ressignificado” em outros contextos sociopolíticos e, nesse estudo, essa língua que ‘acolhe’ o professor “refugiado” das discursividades da LM não coloca suas representações de si e dessa PL numa “posição inferior” (Lopez, 2020, p. 176) porque as (des)estabiliza, antes, exige do sujeito uma estruturação subjetiva que lhe permita reaproximar-se da língua que lhe retira [d]o gozo do prestígio que ele adquiriu na/pela língua-cultura do outro.

<sup>32</sup> Um olhar com que contrasta essa definição pode ser visto nos estudos de Lopez (2020).

<sup>33</sup> Utilizamos a abreviação ‘PLAC’ em lugar de ‘PLA’ tal como fazem usualmente outros autores para evitar o entendimento direcionado para as especificidades do ensino de Português como Língua Adicional.

A leitura que fazemos do PLAC aproxima-se, em certa medida, do que Júlia Kristeva ([1988] 1994) chamou de “estrangeiros de nós mesmos”, isto é, da ilusória tentativa de interditar(se) na sua LM - como se a língua fosse passível de controle - para ter acesso à língua do outro ao adentrar suas discursividades, em busca do que a língua do outro lhe tem a oferecer, desejando, desse modo, apagar os traços da língua que lhe constitui. Estamos empregando a expressão para investigar questões identitárias que envolvem as representações da LE, visto que estas perpassam as relações de poder e saber (Anuniação, 2017) entre as línguas-culturas, deixando o sujeito num entre-lugar dessas línguas ou, nas palavras de Coracini (2007, p. 132), constituindo-se “entre-(outro[a]s)-línguas”.

Tomamos o PLAC, portanto, pela via da (des)construção subjetiva e do recalque, visto que estes podem, ilusoriamente, retirar [d]o sujeito a possibilidade de se sentir acolhido<sup>34</sup> na sua LM e abre espaço para o silenciamento de suas identidades, “tornando umas hegemônicas e outras, subalternizadas” (Anuniação, 2018). Ainda que consideremos a noção de língua de acolhimento como indispensáveis para a compreensão dos processos subjetivos que constituem o docente de LE, esse processo nos é tomado como fundamento teórico, não como categoria de análise. As categorias teórico-analíticas que embasam as análises são, pois, as condições de produção, as ressonâncias discursivas, o intra e o interdiscurso, a interpretação, o silêncio e o dito e o não-dito. Estabeleço uma relação direta entre essas categorias para interpretar os discursos coletados porque todas elas consideram, em maior ou menor grau, elementos constitutivos do sujeito, tais como: subjetividade, singularidade, historicidade, ideologia e inconsciente; todos eles são notadamente relevantes para refletir sobre os discursos que atravessam o ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo quando falamos do inglês, dado o *status* social e cultural - de língua universal, de língua mais falada - que esse idioma vem adquirindo ao longo dos anos. Esses e outros sentidos que se imprimem sobre a LI são, pois, tomados como reais e sustentados sem, muitas vezes, uma reflexão crítica sobre o que um dizer ou outro gera no ensino-aprendizagem esse ou outro dizer e o que os mantém funcionando. Esse é, portanto, um dos pontos que desenvolvemos neste texto. Dito isso, passemos a interpretação dos depoimentos que constituem o *corpus* da pesquisa.

---

<sup>34</sup> Ressalto que o ‘Português como Língua de Acolhimento’ ou mesmo a expressão ‘língua de acolhimento’ aos quais me reporto neste estudo não configuram uma categoria de análise, mas um processo que se produz na subjetividade dos docentes de LE sem que estes se atentem a ele e a seus efeitos. Defendo que esse processo configura um fator preponderante na formação e na prática de professores de línguas e que por isso mesmo precisa ser problematizado e investigado.

## Capítulo 5 – INTERPRETANDO O CORPUS: ENTRE IDENTIDADES DOCENTES

"O inconsciente é esse capítulo de  
minha história que é marcado por um branco ou ocupado  
por uma mentira: é o capítulo censurado. Mas a verdade  
pode ser reencontrada; o mais das vezes ela já está escrita  
em algum lugar.

(...) onde o sintoma histórico mostra a estrutura de uma  
linguagem e se decifra como uma inscrição..."

Lacan – Escritos, 1978.

A fala demarca a subjetividade do sujeito que expressa, em seus dizeres, marcas discursivas nas/das quais podemos capturar as representações. Essas representações, que se constroem na/da incompletude subjetiva, permitem que o sujeito faça constantes deslocamentos em sua constituição identitária, pelos PIs.

Com base nisso, analisaremos as representações construídas pelas professoras em relação a LI a partir das posições que assumem em seus discursos acerca de si, de sua prática pedagógica e de sua aprendizagem da LE. Desse modo, entram também em jogo os possíveis efeitos de sentido gerados na prática de sala de aula, bem como na construção de (suas) identidades e as (des)identificações e/ou deslocamentos que estes podem mobilizar.

### 5.1 Os Processos Identificatórios na construção da subjetividade do professor de LE

As representações são construídas no interior do interdiscurso e “fazem sentido porque são unidas por um enunciado comum e que nos constitui” (Grigoletto, 2003, p. 355). Pela via da representação os sujeitos criam (ou sustentam) imagens de si, do outro e de suas experiências enquanto sujeito sócio-histórico-ideológico. As representações funcionam também como recortes da realidade que expõem as formas de o sujeito encarar os fatos que ele experiencia e que, de algum modo, se conectam a ele gerando identificações; estas, por sua vez, podem ser representadas por “imagens, enunciados ou signos” que, ainda que não impliquem “uma apreensão fiel da realidade” (Tavares, 2010, p. 129), podem funcionar como evidências de um já-posto que significa, implicando, assim, na (re)configuração de imagens já operantes na subjetividade dos sujeitos e que, por isso mesmo, podem atuar na construção e no deslocamento dos sentidos, dos sujeitos, bem como de suas identificações.

No procedimento de coleta esclarecemos que a participação na pesquisa e o envio dos depoimentos era livre, visto que a contribuição de cada participante fora voluntária, desprendida de imposição ou constrangimento de qualquer tipo. À medida que finalizamos a coleta, fomos percebendo, nos resultados, um silêncio significativo, isto é, um silêncio capaz de produzir sentidos. Com base em Orlandi ([1992] 2015), Neves explica os movimentos dos sentidos do silêncio e os caracteriza como “o *silêncio fundador*, aquele que indica que o sentido pode sempre ser outro e o *silenciamento*, por sua vez subdividido em *silêncio constitutivo* (uma palavra apaga outras palavras) e o *silêncio local* (a censura)”. (2002, p. 116 – destaque da autora) Na reflexão que intentamos nesse estudo, implica-se, inevitavelmente, o papel e o discurso do outro, ou outros, na constituição do um, e de seu discurso, para se depreender os sentidos resultantes dessa relação. Isso implica, pois, numa possível ‘denúncia’, censura, do outro, marcada pelo (não) dizer do eu, ou seja, uma tentativa de apagar os sentidos do/no dizer, mas que, de algum modo, transparecem nos dados coletados, visto que demonstram o número expressivo de abstenções e recusas em participar do estudo. Dito isto, seguiremos interpretando os PIs por meio das imagens flagradas nos depoimentos que constituem o *corpus*.

## 5.2 As imagens que atravessam os/as professores/as de LI

Os enunciados que compõem o *corpus* de análise se estruturam a partir de dizeres nos quais encontramos evidências marcadas pela incidência de ressonâncias discursivas, fatos linguísticos e cadeias parafrásticas que revelam as imagens que compõem o imaginário das professoras de LI flagradas por meio dos discursos. Constatamos imagens da LI como a língua que abre portas para a profissionalização/qualificação, como o idioma que conduz ao conhecimento de mundo, como a língua mais falada, a língua que dá/gera oportunidade, como uma língua instrumental. Essas foram algumas das representações que captamos nos depoimentos das professoras de IFs e que acreditamos ser determinantes em seus processos de constituição identitária.

A captura dessas imagens, nos momentos de dispersão dos sentidos, ocorre quando os “traços já-lá, marcas no inconsciente, se identificam com traços do outro, quando algo com que me identifico passa pelo meu corpo, é digerido, torna-se resto e esse resto, transformado, porque do outro passa a ser meu, torna-se produção para outros, outros-alunos no caso do professor”, como explica Coracini em seu prefácio a um estudo desenvolvido por Eckert-Hoff (2008, p. 16).

As imagens capturadas podem constituir as formações imaginárias das professoras de LI e instaurar diferentes representações que podem ser (re)significadas, afirmadas, (de)negadas ou silenciadas, já que “as representações podem ser estudadas como portas de entrada para a percepção das identificações” (Grigoletto, 2003, p. 225) das docentes no contato com outras línguas estrangeiras.

Tal processo de afirmar, negar ou identificar-se pode gerar um deslocamento das/nas representações que constituem as identidades das professoras de LI, deslocamentos esses que podem ser flagrados e capturados nos/pelos pontos de deriva dos discursos. Sendo assim, analisaremos, no tópico que segue, vestígios do comparecimento do sujeito no discurso, expressando os traços de sua subjetividade (re)significados no dizer. Investigaremos e analisaremos os discursos dos/as professores/as de IF, a fim de flagrar vestígios das representações que habitam em seu imaginário. Para este estudo, trabalharemos com a análise de quatro representações<sup>35</sup>, a saber: a) representações das professoras da LI e de sua aprendizagem; b) representações e (des)identificações na prática de professoras de LI; c) representações da LI como idioma instrumental e o discurso da ciência e; d) representações da LP como mãe: lugar seguro e acolhedor? Elegemos esse recorte por acreditarmos que as imagens capturadas sejam determinantes das formações discursivas que constituem as professoras da instituição onde foram coletados os depoimentos que tornaram possível o desenvolvimento dessa pesquisa.

### **5.2.1 Representações dos professores, da LI e de sua aprendizagem**

Ao iniciarmos as análises dos dados obtidos na coleta dos depoimentos, observamos, na materialidade linguística, dizeres que marcam, nas falas das professoras, algumas das imagens que compõem seu imaginário e que deixam indícios das representações que as professoras têm da LI. Ambas as professoras deixam escapar, em seus dizeres, o modo como constroem suas relações com a LI. Vejamos nos recortes<sup>36</sup> discursivos:

---

<sup>35</sup> Trata-se de uma separação meramente didática, haja vista que essas representações se imbricam, em maior ou menor grau, por estarem, muitas vezes, circunscritas nas mesmas, ou por vezes em outras, formações discursivas onde determinados dizeres e discursos se situam. Emergem, nas análises, outras representações que, pela extensão dos fios, demandariam esforços que ultrapassam as limitações metodológicas desse estudo e que exatamente por isso não serão exploradas com mais afinco neste momento.

<sup>36</sup> Consideramos a compreensão de Orlandi (1984, p. 14) na qual o “recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento

SD<sup>37</sup> 1: MARIA<sup>38</sup>: Bom, a Língua Inglesa pra mim significa Várias coisas. Primeiro é um eterno desafio, eu diria assim, porque eu tô sempre em aprendizagem e... é uma aprendizagem que eu não considero... muito fácil. Então é um desafio sempre na minha vida. [...] significa Também a minha vida profissional porque foi a partir dela que surgiu a minha profissão, o que eu sou hoje.

SD 1: ANA: Hoje, o inglês pra mim é a minha vida porque... ele me abriu as portas tanto Profissionalmente falando como me abriu possibilidades... de conhecimento de mundo, né, hoje é... é... a/as coisas que eu pude aprender ou que eu pude conhecer graças ao fato de eu conseguir::: entender ou falar inglês, entendeu? Conseguir ler inglês. [...] E::: Ah::: E:::eu leciono a língua inglesa por... ser a língua inglesa, como eu disse anteriormente, a minha paixão, e eu me identifiquei com isso Profissionalmente falando.

Notamos, em ambos os segmentos discursivos, que o ponto que marca a relação tanto de Ana quanto de Maria com a LI é o contato, e por que não contrato, profissional com o idioma. Rajagopalan, refletindo sobre as razões que levam os sujeitos a aprender inglês, explica que “as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida” ([2003] 2013, p. 65). Nesse sentido, ambas as professoras parecem encontrar no idioma estrangeiro uma forma de ter acesso ao mercado de trabalho. A LI é, para elas, o possível lugar da ascensão. Ana diz que a LI para ela “*abriu as portas tanto profissionalmente falando como me abriu possibilidades*” e que através da experiência que teve trabalhando com o idioma estrangeiro gerou uma identificação, ela diz “*eu me identifiquei com isso profissionalmente falando*”, no entanto, essa possível identificação parece estar diretamente relacionada com a vida profissional, como ela afirmou no excerto.

O discurso dessa professora com a LE opera no sustento da imagem de que o inglês é a ‘língua da conquista’, ‘da possibilidade’, uma vez que deu a ela *condições de*, visto que a docente enumera, por meio de uma sequência gradativa, as conquistas adquiridas por meio da LI. Ela conseguiu: ‘aprender/conhecer/conseguir/entender/falar/ler’ (em) uma outra língua, assumindo, portanto, uma outra discursividade por meio da qual construiu uma identificação. Essa identificação, no entanto, parece não corresponder à língua, mas ao que ela lhe permitiu alcançar. No excerto em que Ana diz “*eu me identifiquei com isso*” o uso dos pronomes *eu* e *isso* na fala da professora funcionam como uma marca discursiva: da subjetividade, com

---

da situação discursiva” não linear que se relaciona com as condições de produção em que se faz situar o dizer, isto é, com uma situação discursiva determinada.

<sup>37</sup> Utilizamos (SD) para nos referir a sequência ou segmento discursivo analisado. Optamos por analisar as sequências em pares para que pudéssemos contrastar, de forma mais direta, os dizeres das participantes da pesquisa. Cada um dos segmentos foi transcrito reproduzindo as características que as enunciatórias demarcaram na oralidade. Para isso, tomamos como base as convenções utilizadas nos trabalhos desenvolvidos por Loures (2007, 2011, 2014).

<sup>38</sup> Como orienta o Conselho Nacional de Saúde – CNS na resolução 466/2012 que trata dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, foram atribuídos, às/aos participantes da pesquisa, nomes fictícios mesmo nos casos em que os participantes optaram por ter seus nomes reais identificados.

emprego da 1ª pessoa ‘*eu me identifiquei*’ e do lugar objetificado ocupado pela língua que, na fala da entrevistada, é revelado quando ela se refere a LI empregando o pronome ‘*isso*’. Cunha e Cintra ([1986] 2007, p. 342) explicam que o pronome *isso* tem “[a] capacidade de mostrar um objeto sem nomeá-lo”. Assim, os pronomes empregados na fala da professora revelam o seu lugar e o lugar do idioma no discurso, visto que o pronome utilizado não ocupa a função dêitica, tampouco a anafórica; o seu emprego marca a objetificação: ela alcançou *isso*, conseguiu *isso*, conheceu *isso*. A ocorrência do uso do pronome marca, assim, uma possível instrumentalização da língua. Logo, a identificação que a professora diz ter com a língua não parece clara nem para ela, haja vista que a docente busca aproximar-se do interlocutor para dele obter uma resposta para a questão que a inquieta quando diz *entendeu?* e tenta responsabilizar o outro, seu suposto interlocutor, solicitando dele uma confirmação, uma explicação para um processo que nem ela mesma parece compreender. Assim, Ana projeta no outro as representações que a constitui, tal como se elas fossem comuns ao seu interlocutário. Assim, ela faz supor que ambos partilham d/as mesmas discursividades, isto é, daquelas que sustentam as representações dos sujeitos que (se) identificam com a imagem da LI como um instrumento de trabalho.

No caso de Maria, embora também se faça presente a imagem de um idioma que abriu espaço para o sucesso profissional, isto é, o idioma do/para trabalho, algo, em particular, ganha notoriedade porque parece revelar a angústia dessa ‘transação’ que envolve a entrada da LI na sua vida profissional: o desafio de aprender o idioma. Para Maria, o desafio dela com a língua está na sua aprendizagem, no suposto domínio dessa LE. A aprendizagem da língua é para Maria “*um eterno desafio*”, uma vez que ela não se reconhece como alguém que compreende a língua porque, como ela mesma diz, “*não é uma aprendizagem que ela considera muito fácil*”. Uyeno (2003, p. 47) explica que tomar a aprendizagem de uma língua “como um desafio pressupõe o desejo de vir a dominá-la, o que, por sua vez, pressupõe estar sendo dominado por ela.” A professora parece não compreender que “a língua que todo o locutor toma como instrumento de comunicação, frequentemente escapa a ele” (Teixeira, [2000] 2005, p. 16) e é exatamente pelo não reconhecimento desse ponto de deriva possível que Maria coloca-se diante de um ‘*eterno desafio*’, já que a incompletude da linguagem não permite o total domínio de uma língua, nem de sua aprendizagem. Desse modo, sua busca assume, portanto, um caráter ilusório e, por sua vez, inalcançável.

Eckert-Hoff (2008, p. 137) acrescenta que no dizer “não é apenas a voz do professor que se faz ouvir, mas seus mais profundos desejos, recalques e divagações que encontraram

espaço para afluarem.” Assim sendo, Maria camufla as dificuldades que tem na aprendizagem do idioma deslocando para a língua a responsabilidade por não a compreender e o faz caracterizando a LI como sendo um desafio, desafio este que ela considera eterno, como o ‘desafio de sua vida’, já que trabalha como professora dessa língua e, por ocupar esse lugar, mantém o “desejo da apropriação de uma *outra* língua que, portanto, não é a *sua*. (Uyeno, 2003, p. 49 – destaque da autora). Tomar a aprendizagem da LE como um desafio interdita a entrada do sujeito nessa língua e gera o lugar da angústia. Como afirma Coracini (2003, p. 200), a língua do outro pode gerar “temores e, portanto, bloqueio psicológico que se manifesta em situação de aprendizagem de uma ou de várias línguas estrangeiras”. Essa falta tem, de certo modo, gerado o que compreendemos ser um impedimento na aprendizagem de Maria que não se dá conta de que “a apropriação da língua, assim, é sempre impossível, pois ela é sempre a [língua] do outro” (Uyeno, 2003, p. 53).

Na SD1, o depoimento de Ana aponta para um já-dito que desloca os sentidos da aprendizagem da LI, gerando sentidos outros no ensino-aprendizagem do idioma. No interdiscurso que mobiliza seu dizer, o estudo da LI serviria para dar chances de acesso às vantagens advindas da globalização, imagens que circulam e que são também sustentadas nas/pelas grandes mídias do país. Tavares (2002) e Rajagopalan ([2003] 2013) explicam que os brasileiros sustentam imagens de que o “*domínio*” dessa LE possibilitará “*acesso ao mundo*”, pois, assim, o sujeito será inserido no mundo globalizado. A professora Ana aponta, em seu discurso, para o processo de universalização da LI, constructo que sustenta o discurso da globalização (Tavares, 2002), uma vez que este idioma “*abriu possibilidades*” para a professora porque deu a ela a oportunidade de adquirir um conhecimento que não é seu, um ‘conhecimento de mundo’, logo, a imagem do inglês como a língua das oportunidades, das possibilidades, das conquistas, conforme ela sustenta nos excertos seguintes.

SD 2: MARIA: Eu leciono a língua inglesa há aproximadamente 18 anos.... E::: falo desde os 14 anos quando eu viajei... pra fora pra fazer um curso. A importância da língua na minha vida é::: grande porque dela que saiu minha profissão. [...] Eu leciono a língua inglesa porque... foi a opção que foi se fazendo na minha vida. [...] Foi daí que eu comecei a lecionar, foi assim que aconteceu//foi assim que surgiu. Eu/eu leciono por conta das circunstâncias não foi uma escolha de fato, foi uma coisa que foi se/se desenvolvendo na minha vida com as contingências.

SD 2: ANA: Me abriu possibilidades... de conhecimento de mundo, né, hoje é... é... a/as coisas que eu pude aprender ou que eu pude conhecer graças ao fato de eu conseguir::: entenDER ou falar inglês, entendeu? Conseguir ler inglês.

Ao colocar as sequências de ações indicadas pelo uso dos verbos no infinitivo, em forma de gradação, ‘aprender/conhecer/conseguir/entender/falar/ler’ a professora Ana parece deixar

escapar traços das preocupações que têm em relação à aprendizagem da LI. Ela teria de manter o domínio sobre o entender, o falar, o ler (n)essa língua para permanecer gozando<sup>39</sup> daquilo que a língua a permitiu conquistar. Como foram empregados no infinitivo, os verbos não refletem o tempo real, isto é, não indicam o início ou o fim da ação, um limite ou uma referência temporal que determine o momento certo de parar, por isso, ela passa a ver/ter o idioma estrangeiro como a própria vida: “*o inglês pra mim é a minha vida*”.

Maria fala sobre a grande importância que a LI tem na sua vida por estar atrelada ao seu processo formativo, à sua profissionalização. Já Ana, expõe as conquistas que adquiriu por saber a LE e as ‘*possibilidades de conhecimento de mundo*’ que esse idioma lhe proporcionou. Ela deixa escapar sinais de um ideal do eu que utilizaria a/da LE para adquirir o prestígio que é dado a quem sabe falar o idioma e o seu desejo de alcançar “um melhor nível de vida – em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos” (Rajagopalan, [2003] 2013, p. 67). Nesse sentido, a LI parece representar para Ana uma chance de mudança, de uma possível melhoria de *status* e de reconhecimento social, algo que a LM, aparentemente, parece não lhe oferecer. Ana, passa, portanto, a ocupar um espaço “seleto, muitas vezes idealizado, daqueles que sabem outra língua, frequentemente identificada por atributos que a destacam da língua materna” (Tavares, 2010, p. 99).

Segundo Eckert-Hoff (2008), ao falar de si o sujeito professor ensaia e encena um lugar, uma imagem de prazer sem limites para experienciar uma identidade forjada que ele cria ao apagar a suposta imagem do que é ou não real. Essa imagem que o professor projeta para falar de si faz referência ao ideal que é construído por meio de “um conjunto de traços simbólicos implicados pela linguagem, pela sociedade e pelas leis [...] um sujeito encontra um lugar para si num ponto – ideal do eu – de onde se vê como passível de ser amado, na medida em que satisfaça a certas exigências” (Nasio, [1988] 1997, p. 61). Se Ana mantém a preocupação de supor uma identidade ilusória, momentânea, passageira pela qual ela (se) representa, Maria, por outro lado, deixa traços de uma contradição como marca de sua desidentificação, não tão somente com a aprendizagem da língua, como já exposto no segmento discursivo 1, mas também com o seu ensino. Ela explica que não escolheu ser professora e que, portanto, foi aprendendo esse fazer à medida que o enfrenta(va) e conflita(va) o que não podia prever,

---

<sup>39</sup> Entendemos o termo com base no que compreende Neves (2002, p. 96) quando explica que “o gozo se põe como um absoluto a partir do qual se desdobram as variações de seu desejo insatisfeito. Nessa passagem, gozo/saber, o objeto causa do desejo é perdido (o objeto a) na relação do gozo com o saber”. Assim, no sentido psicanalítico, a palavra gozo se situa “como fruição de alguma coisa” (Ghiraldello, 2003, p. 65) que se situa na ordem Outro (Loures, 2007).

controlar, evitar, já que, ao confessar que não escolheu ser professora, ela parece sentir-se desprendida da responsabilidade sobre o seu fazer porque estar no lugar de professora ‘*não foi uma escolha de fato*’, foi algo que foi “*se desenvolvendo na minha vida com as contingências*”, como afirma ela. Essa relação de contingência da qual trata Maria em seu depoimento está relacionada com a dicotomia teoria versus prática a qual iremos explorar ao longo de nossas análises.

Rajagopalan (2003, p. 70) nos explica que entre os propósitos que perpassam o ensino e a aprendizagem de LE está o de “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir”. Essa é uma das imagens das quais a professora Maria parece querer se apropriar para demonstrar ter feito uso prático do idioma, prático no sentido de ter posto suas habilidades linguísticas em prova para sustentar o *status* de ‘falante da língua’, visto que esse contato faz pressupor uma “aprovação” de alguém importante e de referência para “autorizar” ou não o uso do idioma: o nativo. Ela tenta passar a imagem de que tendo o nativo a “autorizado” a fazer uso da língua não haveria, portanto, quem pudesse desautorizá-la.

A professora Maria explica em seu depoimento que sua fala foi “autorizada” bem cedo, desde os seus 14 anos, idade em que ela viajou “*para fora pra fazer curso*” nos EUA (conforme esclarece no SD 3). A imersão no espaço discursivo onde a LI é falada como LM parece colocá-la numa posição de privilégio, tal como se a entrada do sujeito nas discursividades da LE dependesse do contato direto com o nativo e exclusivamente no seu país de origem. Assim, ela se vale dessa imagem do sujeito que domina a língua falada para mostrar que está autorizada a falar o idioma estrangeiro e que detém esse saber desde muito antes de tornar-se professora da língua. Ocupar o lugar de professora, portanto, não faria diferença para ela porque não dependia desses saberes para se comunicar na LI. Aí opera o silêncio que consiste em “compreender que o sentido não está alocado em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos)” (Orlandi, [1992] 2015, p. 20). Verificamos, aí, evidências de um silêncio fundador, visto que, ao mencionar sua viagem para fora do país, Maria silencia como foram suas vivências no exterior porque não dá nenhum detalhe que possa se fazer saber como foram as experiências que ela teve lá, no país do outro, tampouco relata como foi seu contato com o nativo e/ou com o idioma estando nos EUA. Ao fazer isso, ela parece querer silenciar um discurso (Loures, 2007) para que outro se faça saber: o que a coloca como sujeito que vivenciou, contactou, confrontou a LE (inglês), embora não se saiba ao certo o efeito desse

contato. Para ela interessa muito mais o prestígio trazido pela experiência de ter viajado para um país em que a LI é falada como PL do que como LE, como é o caso do Brasil.

Trata-se de um emaranhado de “vozes do inconsciente, que apontam para o gozo e para a cultura in-corporada” (Coracini, 2007, p. 187) na ilusão - dada a incompletude do sujeito e da própria da linguagem - de que por meio do contato com a língua, com o sujeito e com a fala do nativo se garantiria a conquista da fluência no idioma. Encontramos, portanto, indícios do sujeito da razão que se vê controlador do que diz e dos sentidos oriundos de seu dizer, uma vez que não atenta para o fato de a língua não ser transparente e tampouco homogênea. Assim, esquece-se de que é sujeito efeito de linguagem, heterogêneo em sua constituição, atravessado pelas instâncias do (in)consciente; ele não se dá conta de que a opacidade da língua lhe deixa escapar o domínio dos sentidos e do dizer e que estes podem, portanto, se tornarem outro. Assim, o sujeito pode estar (re)produzindo, em seus dizeres, discursos já-postos sobre o estudo da LI, implicando sentidos outros para a aprendizagem. Torna-se vã, pois, sua tentativa de estabelecer um controle consciente; instaura-se, antes, a ilusão de que reestruturando ou rearranjando seu dizer manter-se-á preservada a sua intencionalidade, logo, a fantasia do domínio sobre o dizer.

### **5.2.2 Representações e (des)identificações na prática de professores de LI**

Os profissionais que trabalham no âmbito da docência costumam ter um diferencial no que refere ao (re)conhecimento de experiências ligadas ao trabalho docente e às relações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem por estabelecerem uma imbricada relação entre a memória de seu processo de escolarização e o fazer pedagógico que envolverá sua prática enquanto professor. As experiências, as vivências, as práticas e os dizeres sobre elas são formas de interpelação constitutivas da sua subjetividade e constituintes de seus dizeres, sempre plurais, heterogêneos e igualmente marcados pela ilusão de completude, de totalidade, de inteireza. Constituído pela rede de memória que o antecede, isto é, pela memória discursiva, o sujeito professor de LE (re)cria imagens das quais busca ora se distanciar ora se aproximar das representações que emergem no discurso, sob a “ilusão imaginária de que lhe é possível controlar os sentidos que produz, esquecendo-se de que seu dizer terá tantas interpretações quantos forem os intérpretes e as situações de interpretação.” (Coracini e Bertoldo, 2003, p. 13)

Nesse ir e vir da teoria, da experiência, da prática, da imagem, do sujeito e do sentido o professor de LI constitui sua subjetividade que, tecida pela identificação com o outro e com seu

desejo, opera na construção das representações, resultantes, portanto, de PIs, conforme explica Neves em prefácio ao estudo de Loures-Domith.

Se falamos de imagens, ou seja, de como os sujeitos se veem e veem os outros e a LI em seu processo de ensino-aprendizagem, falamos de representações no sentido de materialização dessas imagens. Desse modo, as representações são a evidência dos processos identificatórios pelos quais passam as subjetividades para que aconteça a aprendizagem (2011, p. 19).

Nesse sentido, as representações resultam das inscrições ideológicas que, refletidas nas inscrições discursivas, denunciam ou (de)negam as identidades do sujeito por meio do discurso. Conforme analisamos no segmento discursivo 2, percebemos, tanto no discurso de Ana quanto de Maria, que a (re)construção de suas identidades se dá em meio a rearranjos subjetivos que dispersam os discursos e movimentam suas identificações com base nas representações, que postas em conflito, movimentam as imagens que estão em jogo no processo discursivo, já que no momento da enunciação “o sujeito se aliena à linguagem, que passa a mobilizar a sua constituição, uma vez que tudo que se pode saber dá-se pela via do discurso” (Neves e Reis, 2009, p. 229). De diferentes modos, ambas as professoras experienciam a ilusão da inteireza, da completude fantasiosa e inalcançável que, por vias distintas, apontam pela produção da memória – interdiscurso – para componentes que integram a FDM, evidenciados na busca pelo sucesso diante dos conflitos que envolvem a profissão e a manutenção do *status*, (re)definindo as suas formulações identitárias.

Vimos no SD 2 que Maria utilizou o adjetivo ‘grande’ para caracterizar a importância da LI na sua vida, mas, logo em seguida, deixa escapar que o ensino da língua, portanto, seu contato com ela, acontece(u), como ela mesma revela, ‘com as contingências’ da vida, ou seja, como algo que poderia ter acontecido de maneira diferente ou simplesmente não ter acontecido, algo (in/a)cidental, imprevisto, já que ‘*não foi uma escolha, de fato*’, foi algo que aconteceu ‘*por conta das circunstâncias*’. Em outras palavras, Maria não queria ser professora de LI, mas, manteve-se ocupando esse lugar na profissão docente porque as ‘circunstâncias’ pareciam ser a ‘grande’, ou talvez única, chance de ter uma profissão, de ocupar um lugar na esfera socioeconômica ou mesmo de assumir uma profissão que pudesse, assim como para Ana, fornecer-lhe um *status* de prestígio. Ela delinea os passos que a conduziram à prática indicando, a nosso ver, alguns traços de uma relação mercantil: mantenho-me nessa profissão indesejada porque por meio dela eu consigo ofertar meu serviço e empenho minha força de trabalho para integrar um mercado, na posição que eu não desejo, mas continuo pelo que ela me fornece, me garante: a fonte de renda, a manutenção do *status*, o sustento, o poder de compra

que, por não satisfazer o desejo, deixa “um resto, que mantém o sujeito na condição de escravo do *status* social, do poder de consumo, do prestígio” (Loures, 2007, p. 74) Em se tratando de Ana, a imagem da LI com a qual ela se identifica é representada no fetiche, entendido aqui como processo de transformação de um objeto sem importância em fonte de deleite cuja apreciação gera excesso de satisfação por, ainda que ilusoriamente, ser utilizado para saciar os desejos do sujeito.

A visão de Ana é de que a LI é o idioma que abre “*as portas, profissionalmente falando*”, abre “*possibilidades de conhecimento*” que a permitem ter acesso a “coisas”, ao “mundo”. Coracini (2007, p. 243) explica que não é raro professores de LI como LE entenderem a língua, e sua aprendizagem, como “uma necessidade do mundo globalizado, para poder competir e ser bem-sucedido profissionalmente”. Isso é perceptível na fala de Ana quando esta explica que a LI foi para ela o meio que teve de se incluir no mercado de trabalho e que esta língua lhe permitiu conquistar, por entender o idioma, coisas que outros que não conheçam o idioma, na visão dela, não conseguiriam. É bem notório que para Ana e para Maria a LI é representada como via para o mercado de trabalho (Loures, 2007), ou seja, o objeto fetichizado que garante a manutenção do consumo/prestígio/*status*/poder. Como explica Ana, as vantagens que ela adquiriu na sua carreira profissional situava-se no fato de ela saber falar inglês, pois, conforme explica Loures (2007) aprender a LI é ainda um bom negócio, visto que mesmo diante do fenômeno da globalização poucas pessoas no país que trabalham com educação conseguem, efetivamente, se comunicar utilizando esse idioma estrangeiro.

Concordamos com Loures (2007, p. 72) quando explica que o sujeito é “fortemente afetado pelo discurso capitalista – cuja ideologia prevê o mercado como único meio para a realização pessoal”. Ana precisa da LE para trabalhar porque esse idioma a inseriu no mercado de trabalho e ela parece depender da LI para se manter nesse mercado de consumo de ‘coisas’ e de ‘lugares’ do/no mundo. As posições que Ana assume vão determinando as FDs que constituem seus discursos sobre a LI. O dizer, portanto, é também produto do discurso do capital. Ele sustenta a ideologia “dos ganhos” que só o mercado pode proporcionar. No ensino de LI esse suposto ganho se dá pela “chance” de ser incluído/a no mercado pelo que se tem de diferencial para oferecer para ele: a habilidade linguística; uma negociação, portanto. Colocando-se sobre como ocorreu a sua formação como docente de LI, as professoras continuam:

SD 3: ANA: Eu fiz o curso de letras é, é... porque eu precisava é... eu queria ensinar inglês profissionalmente então, na verdade, eu/eu segui o processo contrário, vamos

assim dizer, eu comecei dando aula, então eu dei aula durante mais ou menos uns cinco ou seis anos em escolas particulares e a partir daí EU::: eu sentí a necessidade da qualificação, eu sentí a necessidade de... vo/voltar a estudar teoria, de saber o que... o que... o que que se estava sendo produzindo com relação ao ensino aprendizagem de inglês e então por isso que eu fiz o curso de Letras e esses eram meus objetivos ao estudar o curso de Letras, né, ao entrar no curso de letras porque os meus objetivos ao estudar a língua inglesa era conhecer a língua e isso... e isso acon/aconteceu desde cedo, desde criança, mas era conhecer (a) outra língua, né?

SD 3: MARIA: Assim... eu viajei aos 14 anos para passar seis meses nos Estados Unidos é... eu voltei falando essa língua depois dessa experiência e aí eu comecei a/ah... estudar mais aqui depois disso. Fiz o vestibular pra... pra letras achando que ia ser tradutora e acabei vendo que era uma licenciatura e... foi daí que eu comecei a lecionar (...) Eu fiz o curso de letras por causa do inglês exatamente. Porque eu sabia que eu tinha um bom nível de inglês e fiz português/inglês por conta disso. Os meus objetivos é... na verdade eu queria ser tradutora, como eu falei, eu/eu adorava fazer traduções, ainda gosto, de textos escritos.

Ao serem instadas sobre as razões que levaram ambas as entrevistadas a cursarem uma licenciatura para se tornarem professoras de LI, as docentes (re)velam as razões pelas quais ingressaram num curso de formação de professores. A professora Ana segue seu depoimento relatando o porquê de ingressar num curso de licenciatura e diz “*eu fiz o curso de letras porque eu precisava, eu queria ensinar inglês profissionalmente*”. Se antes a língua ocupava na vida de Ana um lugar de consumo, agora, ele, o idioma, a consumiria. Tal como é exigido pelo mercado de consumo, os “sujeitos do discurso do DQT são interpelados pela ideologia do mercado... para elevar a vontade do sujeito à condição de determinante do seu destino” (Amaral, [2005] 2016, p. 186) e isso pode ser constatado, no dizer de Ana, pelo emprego do verbo ‘precisar’ que remete à carência, à necessidade - de um mercado sempre exigente - quando substituído pelo verbo ‘querer’ que está mais associado à intenção/à vontade de, ao desejo próprio do sujeito, tal como Ana tenta fazer parecer ao supor a concretização de uma escolha, de uma demanda criada por ela.

Lacan ([1966] 1998) nos explica que a fala é a causação da falha e é por meio da fal(h)a que se pode encontrar o que é fal(h)ado pelo sujeito. Assim também sustenta os estudos de Authier ao defender que os discursos “destituem o sujeito do domínio de seu dizer (...) o dizer não poderia ser transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso” (Authier-Revuz, 1998, p. 17). Sendo assim, ao reformular seu dizer, Ana parece tentar esconder, agora, que a língua a teria traído. Caso quisesse manter a posição (*status*) de falante do inglês que a permitiu trabalhar como professora, ela teria de ir em busca de qualificação. Tal como foi incluída no mercado das escolas privadas dando aulas de LI durante “*uns cinco ou seis anos*”, caso não se qualificasse para tal tarefa, aconteceria, pois, o inesperado, ela seria excluída do lugar que ocupava no

mercado e com a exclusão viria também a perda de suas conquistas. As marcas discursivas analisadas no discurso de Ana operam, portanto, como uma figuração do discurso da globalização. Tavares (2002, p. 72) explica que circulam vários dizeres que “enaltecem as supostas vantagens desfrutadas por aqueles que falam uma LE (no caso, o inglês) e como essa língua determina a inclusão ou exclusão dos sujeitos no âmbito da globalização.” O idioma que outrora dera a professora Ana *condições de*, agora, passou a exigir dela *condições para*, uma vez que, para continuar trabalhando, desfrutando do lugar que alcançou, a docente precisa demonstrar suas habilidades e adquirir uma formação profissional que a prepare para isso. Ana encontra-se “entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, como sumariza o artigo de Christine Revuz ([1998] 2006 p. 213).

Ainda sobre sua prática, a professora segue seu depoimento: “*eu senti a necessidade da qualificação, eu senti a necessidade de... vo/voltar a estudar teoria, de saber o que... (...) estava sendo produzido com relação ao ensino aprendizagem de inglês (...)*. Conforme constata Amaral ([2005] 2016, p. 166), o mercado, logo a FDM, “fornece formas de identificação aos sujeitos do DQT, levando-os a se reconhecer como sujeitos em processo de mudança de comportamento conforme as exigências da sociedade moderna”. Envolvida por essa demanda do consumo, Ana dá sentido à lógica do mercado redirecionando seu fazer para atender “às necessidades de competitividade no mercado, em detrimento das necessidades reais da vida real. (Amaral, [2005] 2016, p. 187). Nesse sentido, o agente que conduz Ana a acreditar que está sob o domínio de suas escolhas nessa busca pelo recalcado é a mídia que por agir “tão subliminarmente exerce tamanho poder que acreditamos estar escolhendo consciente e livremente o produto” (Coracini, 2007, p. 231) que será por nós consumido. No caso de Ana, esse produto é a LI: se ela não a consumir será por ela consumida. Serrani (1993, p. 47) explica que por meio de recortes/segmentos discursivos pode-se captar “os efeitos de sentidos produzidos pela repetição, em nível interdiscursivo, de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado”. Ao introduzir a incisa que expõe sua “necessidade de... vo/voltar a estudar teoria”, Ana parece acionar interdiscursivamente os discursos que reverberam sentidos sobre a oposição teoria versus prática, que é perpassada pelo discurso da ciência (discurso universitário). A nosso ver, a entrevistada parece distanciar os saberes da teoria daqueles que se relacionam à prática, o que nos leva a presumir a instauração de uma dicotomia (teoria x prática) tão contrastada pelos estudos de Coracini e Bertoldo (2003).

É preciso enfatizar que não há uma relação de exclusão entre teoria e prática. [...] Nenhuma teoria adentra um outro domínio (prático) de forma pacífica. Há uma

relação de conflito que, a nosso ver, é constitutiva da relação, dadas as diferenças de natureza tanto da teoria quanto da prática. Entendemos, portanto, que não se trata de apagar o conflito, constitutivo da relação entre teoria e prática, mas sim de explicitá-lo, o que poderia contribuir, por exemplo, para que os professores entendessem esse conflito como algo produtivo, problematizando procedimentos teóricos prescritivos que lhes são recomendados como eficazes para sua prática pedagógica (Bertoldo, 2000, p. 265-7).

Seguindo seu pensamento, a professora continua: “*Esses eram meus objetivos ao estudar o curso de Letras, né? (...) porque os meus objetivos ao estudar a língua inglesa era conhecer a língua e isso... e isso acon/aconteceu desde cedo, desde criança, mas era conhecer (a) outra língua, né?*”. Bertoldo (2003) explica o uso da expressão oral reduzida ‘né?’ operando na esfera discursiva. Segundo ele, esse sinal verbal marca a tentativa de confirmar ou justificar uma afirmação ou uma opinião que pode assinalar, no discurso, pontos de vista discrepantes, contrastivos, em que se solicita a aprovação do interlocutor. Seguindo esse pensamento, o dizer da professora se vê desautorizado pela ausência da interlocução. Algo em Ana, aparentemente, não reconhece essas razões como reais, como motivos cabíveis para justificar seu ingresso no curso de letras e sua retomada nos estudos da LI o que pode sustentar a visão de Coracini acerca do comércio em torno de idiomas, com a qual corroboramos. A autora explica ainda que “construir necessidades é, aliás, a nosso ver, uma das formas de materializar a produção de verdades que guiam nossos atos e constituem nosso imaginário. E a publicidade serve muito bem a esse ideal mercadológico” (ibid, p. 229). Acreditamos, portanto, que o discurso de Ana circunscreve-se na FDM por meio da qual a LI, enquanto objeto de fetiche de Ana, é utilizada, de maneira estratégica, para atraí-la, instaurando *as demandas da necessidade* (de conquistar, de conhecer o mundo, de aprender coisas, de ensinar profissionalmente, de se qualificar, de estudar a teoria) a fim de estimular atos de consumo, registrados no inconsciente, para seduzi-la ao provocar suas identificações (Coracini, 2007).

Se Ana é conduzida por uma LI fetichizada, com Maria não é diferente. Em seu dizer, ela relata que viajou, aos 14 anos, para os Estados Unidos (EUA) para fazer um curso e que, após essa experiência, voltou falando o idioma. Assim, Maria começa a tecer a imagem do ‘bom aprendiz’. Em seus dizeres encontram-se formulações que supõem que o bom aprendiz de LI é aquele que se inscreve nas discursividades da LE “*falando essa língua*”, tal como faz Maria após ter tido uma experiência nos EUA, país no qual o inglês é a PL falada, fazendo supor que saber uma língua é comunicar-se de maneira eficaz (Bertoldo, 2003; Grigoletto, 2001, 2003). Para continuar a atender essa demanda ela começa “*a estudar mais aqui depois disso*” para que a língua continue funcionando como “um veículo de comunicação para utilização em contextos reais nos quais a língua estrangeira seja necessária” (Grigoletto, 2003,

p. 227), reproduzindo assim, discursos sobre as abordagens, estratégias, metodologias para o ensino-aprendizagem de LE, que supõem/instituem quatro habilidades para obter sucesso na aprendizagem da LI: ouvir, falar, ler e escrever. A professora marca também o deslocamento das suas discursividades utilizando o advérbio locativo *aqui* para referenciar, por meio da identificação de outro lugar, ou do lugar do outro, o rearranjo discursivo e subjetivo que ela faz ao sair dos EUA e retornar para o Brasil. Assim, o locativo assume uma função deôntica para colocar a enunciativa num lugar discursivo próximo ao do falante, ou seja, demonstrar que ela partilha, agora, das mesmas discursividades, no entanto, a presença do intensificador *mais* no fragmento “*estudar mais aqui*” expõe as possíveis dificuldades que ela pode ter enfrentando ao utilizar-se (d)a língua enquanto estava em outro país, por isso, ela via a necessidade de continuar estudando a língua ao retornar para seu país. Ana é também afetada por esses discursos porque, como exposto na SD 1, ela consegue entender/falar/ler (n)essa língua fazendo-se saber que ela “domina” pelo menos três dos quatro pacotes nos quais se dividem os idiomas para serem vendidos no mercado de consumo de LEs.

Os discursos de Maria instauram pelo menos duas problematizações, dado o caráter simplista que reveste seu dizer, a saber: a) a aprendizagem só se efetiva quando se é ‘infectado’ pela/o presença/contato do/com falante nativo da língua e; b) aprender uma LE é falar essa língua. Como já indicado nas análises do SD 1, temos discutido e analisado os efeitos de sentido gerados pelos discursos que sustentam essas representações. Ambas as questões para as quais chamamos atenção têm sido bastante discutidas desde a década de 90 do século 20, nos trabalhos de Revuz ([1998] 2006), de Bertoldo (2003), de Grigoletto (2003) e de Coracini (2003, 2007) os quais têm problematizado de modo enfático os efeitos desses discursos no ensino-aprendizagem de línguas.

Em um artigo intitulado “O contato-confronto com a língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue”, Bertoldo (2003, 2011) discute como se dá a aprendizagem da LE na sua relação com o nativo falante da língua. Para ele a aprendizagem de uma LE envolve, entre outras coisas, os aspectos psíquicos do aprendiz, uma vez que esses sujeitos sofrem deslocamentos em sua identidade ao serem envolvidos pela LE, como já dissemos, por meio de PIs. Entendo, nesse sentido, que imagens que sustentam os discursos de que o sujeito só aprende efetivamente uma LE quando está em contato direto com o nativo no país que lhe dá origem sejam notadamente contraditórias e sirvam de suporte para dar lugar ao discurso da globalização, que coloca em evidência a valorização do que é produzido pelo “de fora” em detrimento de todo o conhecimento que é produzido dentro do país em que a LE é estudada.

Em outras palavras, parece tratar-se de uma tentativa de dar visibilidade ao ‘saber’ do outro, de fora, considerando-o como um saber legítimo e, dessa maneira, deslegitimar o conhecimento que é construído nas salas de aula do seu próprio país. Despreza-se, dessa maneira, a formação acadêmica dos profissionais de línguas, os conhecimentos adquiridos com ela, os investimentos em qualificação e aperfeiçoamento, os testes de proficiência, a experiência adquirida com o conhecimento acumulado, entre outros. Dessa maneira, apagam-se as evidências de que professores e estudantes brasileiros também produzem saberes e experiências linguísticas singulares com o ensino-aprendizagem de LE.

Nesse ínterim, muitas marcas da subjetividade se imprimem no discurso do sujeito que está aprendendo uma LE. Como explica Loures (2007), não há como pensar o ensino-aprendizagem de uma LE sem tratar de deslocamentos subjetivos, visto que todo esse processo exige do sujeito uma entrada nas discursividades da LE em questão, bem como exige dos próprios sujeitos que estes façam rearranjos subjetivos que demandam “muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e de memorização das estruturas linguísticas” (Revuz, [1998] 2006, p. 217).

No entanto, Maria, quando fala de sua experiência com a aprendizagem de LI fora do Brasil, renega os processos pelos quais passam os aprendizes de uma LE pelo fato de ela ter sido imersa num outro espaço geográfico, num outro lugar onde o idioma é falado como PL. A professora diz: “*eu viajei aos 14 anos para passar seis meses nos Estados Unidos é... eu voltei falando essa língua depois dessa experiência*”. Rajagopalan ([2003] 2013, p. 69) defende que “se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades.” O discurso da professora parece apagar os processos que envolvem a construção das identidades e os deslocamentos que constituem os aprendizes de LI como LE ao mobilizar discursos outros nos quais são silenciadas as relações que atravessam a língua(gem)/identidade/subjetividade, bem como os sujeitos e os discursos.

O discurso da professora sustenta a posição de que viajar para um país onde a língua alvo de estudo é falada implicaria necessariamente em sua aprendizagem. Parece-nos bastante claro que essa generalização marca uma visão idealizada que supõe a necessidade do contato com o nativo para aprender ou mesmo para autorizar o sujeito a falar a LE. Os verbos *viajar* e *voltar* por ela empregados podem fazer referência à inscrição do sujeito numa outra discursividade, visto que a passagem marcaria a ida para outro espaço (o de fora) no qual se tornaria efetivo o uso de uma outra língua, com a presença do sujeito nativo, que só poderia ser

encontrado lá, num outro lugar, no lugar ‘natural’ da língua, ou seja, na ‘casa’ do nativo falante. Assim, supõe-se que o processo de aprendizagem ocorra por contaminação<sup>40</sup>. Desse modo, ao ser tocado, no sentido tátil do termo, pelo outro, e quem sabe por sua língua, o sujeito estabelecerá, com o esse outro, diferentes formas de interação<sup>41</sup>, de contanto que o faria ser, supostamente, infectado pelo vírus do falante, logo, teríamos um novo/outro falante ‘fluyente’ na LE. Tais aspectos servem para sustentar a representação do “falante nativo como aquele que sabe sua língua, aquele que apresenta sobre sua língua um controle” (Bertoldo, 2003, p. 89).

Essa postura diante do falante nativo retrata uma noção de sujeito ideal, transcendental, o que faz dele um mito, supostamente isento de qualquer impureza que pudesse contaminá-lo, entretanto, uma vez portador desse vírus (língua), o sujeito já pode propagá-lo no seu país de origem, ou seja, estaria pronto para voltar para sua terra natal e infectar outros aprendizes que desejassem falar fluentemente a língua. Desse modo, qualquer aprendiz imerso no país do outro, assim como ocorreu com a professora, retornaria para seu país simplesmente “*falando essa língua depois dessa experiência*”. Assim, ao se colocar no lugar de preparada e autorizada a falar essa LE, ela esquece-se de que “a língua do outro tanto pode provocar temores [...] como provocar prazer” (Coracini, 2003, p. 200) e, embora saboreie os temores do *desafio* de estudar, de aprender e de ensinar o idioma, é nesta última imagem, isto é, na representação do prazer de ser falante da LI que a professora encontra seu gozo.

Outra questão que está implicada na fala da professora diz respeito às suas (des)identificações, tal como pode ser observado no excerto em que ela discorre sobre o seu ingresso no ensino superior após ter feito “*o vestibular pra letras achando que ia ser tradutora*” e decepcionando-se ao ver “*que era uma licenciatura*”. Maria revela seu desejo de ser tradutora, em oposição à atividade profissional que ela desenvolve como professora. Ela diz “*na verdade eu queria ser tradutora*”. Conforme explica Coracini, o tradutor encontra-se no “espaço híbrido da subjetividade” (2007, p. 197) por ser/estar dividido entre línguas, culturas, pelas representações que são construídas, representações de si, do outro, da língua do outro; é o outro/Outro que o constitui, visto que o trabalho do tradutor coloca-o em confronto com a heterogeneidade e a hibridez de suas múltiplas identidades, na incompletude do desejo e do

---

<sup>40</sup> O termo é também empregado por Coracini (2007, p. 205) para referir-se ao sujeito de constituição híbrida que se constrói no contato-confronto com outras línguas, dirigindo-se, em particular, ao sujeito professor/tradutor em seu contato com dois ou mais códigos/culturas.

<sup>41</sup> Embora a fala da professora pressuponha a aprendizagem através da interação, acreditamos que esta ocorra por meio de processos Identificatórios, isto é, pela (des)identificação com o desejo do outro, conforme sustenta Neves (2011).

olhar do outro como constituinte do inconsciente e de seu anseio por algo que complete aquilo que lhe falta.

Ao manifestar seu desejo de ser tradutora a professora tenta se colocar num lugar de detentora “consciente de um conhecimento totalizante de duas línguas” (Coracini, 2007, p. 171), posição que ela não consegue assumir ocupando o lugar de professora. Riolfi e Alaminos afirmam, a partir de Lacan, que “só se responsabiliza por seu fazer aquele que *sabe fazer*, ou seja, que pode construir um estilo singular de conduzir a sua prática” (2007, p. 309 - destaque das autoras) e, no excerto, Maria se desloca desse lugar de responsabilização sobre o fazer ao negar a posição de professora de LI (lugar do conflito) pelo posto de tradutora (espaço do desejo), supondo, assim, que conduziria melhor seu trabalho com a LI se ocupasse efetivamente esse lugar profissionalmente.

A professora se vê dividida num entre-lugar, ou entre-lugares, já que sua constituição múltipla, multifacetada, híbrida, fragmentada, deslocada não permite que ela assuma uma identidade como sendo sua, ou seja, ela não é tradutora, mas também não é professora; não é também uma professora-tradutora, nem uma tradutora-professora. Desse modo, percebemos que “as identificações de si e do outro se entrelaçam e se confundem para constituir a identidade do sujeito, no caso que nos interessa, tradutor, que permanece na tensão das contingências, modificada pelo outro pela língua-cultura-texto do outro” (Coracini, 2007, p. 207). Ela não (se) reconhece, não assume nenhuma dessas identidades.

Ao enunciar, Maria emprega o modalizador discursivo ‘*na verdade*’. O uso do modalizador no discurso da professora opera como um marcador discursivo que foi empregado de forma estratégica pelo falante para reconstruir a sentença e imprimir outros sentidos ao reestruturar o dizer, tentando ressignificar os sentidos do discurso no dito e no modo como empregou o recurso discursivo utilizado em sua fala. Assim, na tentativa de reformular o discurso, supondo controlar o sentido do/no dizer, ela acaba estabelecendo outras relações entre os dizeres de um mesmo domínio, de uma mesma ordem (possivelmente numa mesma FD), apontando o sentido reverso no discurso, ou seja, uma marca do “*discurso transversal*, que constitui uma forma de produção de efeitos de sentido, baseada na possibilidade de substituição de/entre palavras, expressões, proposições no interdiscurso” (Loures, 2007, p. 26-27 – destaque da autora) no qual podem ser capturadas as identificações. Como visto no SD 3, na fala de Ana,

o verbo ‘querer’<sup>42</sup> volta a aparecer, agora, nos dizeres de Maria quando enuncia “*na verdade eu queria ser tradutora*”.

Como dissemos antes, de maneira sucinta, o verbo querer assume o lugar de nome, passando de uma relação predominantemente direta (de intencionar, ordenar, possuir, almejar) para uma indireta (intenção/vontade/desejo ‘de’), apontando para uma relação de dependência, por necessitar de uma preposição, para indicar algo que antes não se fez percebido. Assim, notamos que o emprego do sintagma ‘queria ser’ acompanhado pelo modalizador ‘na verdade’ implica em dizer que a professora não é ou pelo menos não se reconhece como tradutora. Há aí um rastro e, porque não resto, que fica de fora e que parece prender o sujeito que consome, e se consome, para manter uma imagem furada do Outro “com quem se identifica e de quem se distingue, pelas contingências mercadológicas, pelas representações” (Coracini, 2007, p. 207) de si e do outro. No entanto, como ela usa o verbo ‘queria’ conjugado no pretérito imperfeito do indicativo, que referencia um fato ou ação qualquer do passado que não foi necessariamente concluída, pode estar assinalada aí a referência ao lugar ocupado pela relação indireta do nome intenção/vontade/desejo ‘de’, apontando para o desejo de ser/tornar-se tradutora, desejo “proveniente da tensão entre uma certa teoria ou visão idealizada, para não dizer idílica, do tradutor – capaz de tudo controlar” (Coracini, 2007, p. 201) no trânsito entre as línguas.

O esfacelamento que acomete as identidades em conflito nesse entrecruzar-se de lugares do não-ser-sendo professor e do querer-ser tradutor parece-nos, no caso de Maria, situar a relação de separação entre a teoria – encarada como espaço do controlável, do dominável, da totalidade – a prática – vista como lugar de conflito, espaço de confronto, desconforto, estranhamento, de incompletude. Assim, a identidade do “sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta” (Coracini, 2003, p. 207). A teoria se situa, para Maria, no espaço da leitura, possivelmente da tradução, já que ela “adorava fazer traduções” e que “ainda gosto, de textos escritos”. Já a prática solicita a inscrição oral da professora na LI que, embora tenha voltado “falando essa língua depois dessa experiência” nos EUA, vê, na produção oral, o desconforto, a desidentificação com a LE, marcando, assim, contradições em seu discurso, já que ela “*tinha um bom nível de inglês*”, conforme discutiremos no tópico que segue.

---

<sup>42</sup> O emprego desse verbo enquanto rastro do desejo é também explorado, de maneira mais sucinta, nos estudos desenvolvidos por Carvalho (2015), sob a orientação da pesquisadora Maralice de Souza Neves.

### 5.2.3 Representações da LI como idioma instrumental e o discurso da ciência

O ensino-aprendizagem de LE teve, em diferentes períodos da história, várias tendências metodológicas defendendo sempre uma abordagem em detrimento de outra para o estudo do idioma. É sabido por grande parte dos estudiosos do âmbito da LA, em especial os que têm seus estudos voltados para o ensino-aprendizagem de línguas, que a metodologia comunicativa, talvez mais que qualquer outra, ganhou destaque entre as demais no final do século passado. Tamanha foi a expansão desse método que os efeitos podem ser percebidos tanto nas práticas de docentes de LI quanto em seus dizeres sobre esta nos séculos posteriores.

À medida que iniciamos a análise do corpus fomos flagrando algumas representações no discurso, resvalando sentidos que resgatam imagens do ensino comunicativo de línguas e que provocam deslocamentos na aprendizagem de LI. Flagramos representações que entrecruzam vários discursos por meio de ressonâncias que sinaliza(va)m o atravessamento das línguas pelo discurso do comércio, do ensino comunicativo, do mercado, no qual a LI é referenciada pelos ganhos que ela possibilita ao sujeito que busca o aprimoramento de uma habilidade ou de outra, ou seja, compra/venda de pacotes de aprendizagem. Eckert-Hoff (2008, p. 34) assegura que “o sujeito que fala é também aquele de quem ele fala”. Isso pareceu-nos bastante claro quando analisamos os depoimentos na busca por entender o que sustenta esses discursos e de que maneira ocorre essa afetação na subjetividade das professoras no que tange à constituição dessas representações.

As construções discursivas que abarcam as imagens do que pode ser uma possível transação mercantil envolvendo a compreensão da língua enquanto instrumento minimizam sua aprendizagem à compreensão de estruturas ou de funções repetitivas, à utilização de vocabulário passivo (Leffa, 1988), à fragmentação da aprendizagem do idioma por meio de técnicas isoladas de leitura, por exemplo. Tal prática, como explica Coracini (2003), só aumenta os entraves na aprendizagem da LE. Dessa problemática urdi outras demandas que atuam na construção de sentidos nos discursos de professores de LE e na aprendizagem de LI, como observamos ao discutir a questão do falante ideal e o mito do falante nativo, da aprendizagem reduzida ao aperfeiçoamento de uma habilidade, da relação conflituosa que distancia a teoria da prática, da homogeneização, como vimos nos SD 1, SD 2, SD 3 já discutidos. Assim, continuemos a consultar os depoimentos de Maria e de Ana.

SD 4 - MARIA: As minhas aulas de língua inglesa são [...] geralmente de inglês instrumental para fins específicos e eu me sinto bem, eu gosto. Não falo inglês o tempo inteiro porque são aulas aqui na escola e o público não tem essa... esse

conhecimento. Então, é por aí, só inglês para fins específicos, falado em português, mas com textos para leitura, voltados pra leitura mais. [...] SÃo/SÃo aulas dadas, geralmente, em língua portuguesa a maior parte do tempo porque eu/ porque eu dou leitura, faço aulas de inglês para fins específicos, AQUI, na ESCola, são assim (...) (...) eu me coloco numa situação em que eu não domino o idioma. Então eu fico com muito à vontade em dizer isso. Eu acho que o professor representa muito na aprendizagem dessa língua (...) dependendo de como ele se coloca é... ele pode facilitar a aprendizagem.... e não fazer dela uma coisa muito complicada por exemplo eu acho uma coisa complicada (...) minha relação com a língua inglesa está [...] não tenho utilizado muito em inglês e nem gosto muito de utilizar, na verdade, eu/eu prefiro me comunicar em português eu tenho um certo/uma certa timidez de falar inglês não acho que seja uma COISA eu tenho amigos professores que ficam falando assim... em contextos assim... aqui na minha cidade e eu não gosto acho esquisito. [...] é muito importante aprender a língua inglesa [...] principalmente no mundo de hoje [...] eu destaco é que a comunicação é uma coisa muito importante para a sobrevivência do ser humano à comunicação e a informação então a língua inglesa por ser a língua mais falada em termos importância no mundo, né? É::: a gente pode é:::.... (...) eu acho que é muito importante que a gente aprenda essa língua para gente desenvolver inclusive o conhecimento [...] fazendo contraponto com outras pessoas com outras culturas eu acho importantíssimo por conta disso [...].

SD 4 - ANA: Na minha opinião é importantíssimo aprender a língua inglesa, por essa finalidade, por essa coisa do inglês ser hoje uma língua que oportuniza... é... conhecer praticamente o mundo inteiro e ter... ter conhecimento a/acerca do que acontece no mundo inteiro, né, e o que pode ser destacado do ensino dessa língua acho que é a oportunidade de você produzir essa língua, de você utilizar essa língua efetivamente. Acho que o professor é aquele que tá ali mediando o processo, né? aquele que tá ali pra ajudar o aluno a dizer assim: você pode seguir por aqui, ou, olha, tem essa possibilidade aqui de interação, vamo tentar dessa forma, né, é o que eu tento fazer pelo meus alunos.

No SD 4, Maria diz como são suas aulas de inglês: “*as minhas aulas de língua inglesa são [...] geralmente de inglês instrumental para fins específicos*”. Assim, a professora revela a metodologia que utiliza para conduzir sua prática enquanto professora de LI. Ao assumir que trabalha com essa metodologia, Maria utiliza um modalizador epistêmico que, como explica Castilho (1992; 1998), expõe uma noção de verdade atribuindo-lhe caráter valorativo, em maior ou menor grau e, exatamente por estes aspectos, que esse modalizador é categorizado como ‘quase-asseverativo’. Ao empregá-lo em sua fala a professora tenta, através do modalizador, atenuar a ideia de verdade dizendo que as aulas são ‘geralmente’ dadas seguindo aquela metodologia o que, de algum modo, pode querer sugerir que ela também assume outras práticas diferentes desta. A docente de algum modo parece tentar justificar o que não faz em suas aulas ou que o (in)conscientemente ela supõe ser o ideal a ser feito, mesmo ‘confessando’ não fazer. Instaura-se, aí, pois, um silêncio; um silêncio fundante que desvela sentidos furtivos, inconvenientes, indesejáveis, cerceadores de outros discursos que, mesmo silenciados, bradam sentidos capturáveis no intradiscurso.

Em seguida, referindo-se ao seu nível de satisfação no que tange à (sua) prática, a professora diz “*eu me sinto bem, eu gosto*”. Essa confissão nos leva a refletir sobre o emprego

do modalizador: se ao falar de sua prática, que pressupõe metodologia utilizada, a professora diz gostar, diz sentir-se bem a que caberia fazer dessa prática algo casual? A questão colocada como possível verdade é então percebida e questionada; a professora sente-se, ilusoriamente, satisfeita com sua prática, mas, utiliza o modalizador para instaurar sentidos outros no discurso, uma compreensão possível é a de que ela trabalha utilizando outros métodos cuja aceitação ou aprovação é maior. A questão que se coloca, agora, é a de um possível agente que possa atuar, tal como imagina a professora, como regulador de si e/ou da prática. Como advoga Authier, trata-se de “*um outro que atravessa constitutivamente o um*” (2004, p. 25 - destaque da autora). Esse O/outro, inconsciente ou social, são os ‘agentes da censura’ incorporados na figura da própria professora, do pesquisador ou dos documentos oficiais<sup>43</sup> (ou todos eles juntos) que parecem dizer que mesmo gostando do método que utiliza “não pode” ou “não deve” fazê-lo, pois parece inadequado.

Nas sequências seguintes o discurso de Maria é a marca do discurso transversal. Observemos os segmentos:

SD 5 – Maria:

“Não falo inglês o tempo inteiro porque são aulas aqui na escola e o público não tem essa... esse conhecimento.”

“Então é por aí, só inglês para fins específicos, falado em português, mas com textos para leitura, voltados pra leitura mais.”

“[...] SÃO/SÃO aulas dadas, geralmente, em língua portuguesa a maior parte do tempo porque eu/ porque eu dou leitura, faço aulas de inglês para fins específicos, AQUI, na ESCOLA, são assim.

“Eu me coloco numa situação em que eu não domino o idioma.”

Maria revelou, nos segmentos discursivos analisados, que fala inglês desde os 14 anos quando viajou para os EUA: “*falo desde os 14 anos quando eu viajei... pra fora pra fazer um curso*”. Em seguida, ela se contradiz porque declara que chegou de lá falando a LI, conforme podemos acompanhar no excerto: “*eu viajei aos 14 anos para passar seis meses nos Estados Unidos é... eu voltei falando essa língua depois dessa experiência*”. A contradição ocorre na medida em que o sujeito toma “a palavra de modo significante, ou seja, do modo que afeta e transforma o sujeito, pois linguagem e constituição subjetiva estão intimamente ligadas” (Neves, 2002, p. 103) e é por isso que conflitamos os dizeres de Maria, já que implicam em pontos de deriva onde se deslocam os dizeres, os sentidos e as FDs que situam os seus discursos. Segundo Pêcheux ([1988] 1997, p. 166), “o interdiscurso enquanto discurso transversal

<sup>43</sup> Julgo necessário esclarecer que há pelo menos dois documentos oficiais que podem operar como reguladores do/no discurso da professora por apresentarem várias disposições sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem de LE no ensino médio: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNLE).

atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso”, onde comparece o sujeito e as representações que o constitui.

A professora Maria inicia seu depoimento assumindo o lugar de falante da língua. Um lugar que ela disse ocupar para sustentar uma imagem de falante, talvez fluente, na LI e o faz, talvez, porque ser representada e reconhecida como tal gerasse a “possibilidade de aumento de prestígio numa carreira representada em geral como de ‘baixo prestígio’ (Neves, 2002, p. 126). A ruptura com essa imagem denuncia a desidentificação da professora com o idioma, haja vista que, como ela prevê, não consegue dominá-lo; esse domínio lhe escapa. Como vimos no SD 3 a professora revelou que queria ser tradutora e gostava de tradução. Ao assumir essa posição Maria parece sentir-se desobrigada de uma suposta necessidade de falar o idioma, algo que se sustenta quando ela revela gostar de fazer tradução. “*eu/eu adorava fazer traduções, ainda gosto, de textos escritos*”. Como explica Coracini ([1981] 2005, p. 37) ao utilizar o advérbio “ainda” a professora sugere ideias cuja realização é relativa, uma vez que “pressupõe a continuidade de um estado que se espera [...] ou a continuidade de algo que se desejaria já estivesse modificado” o que aponta para o fato de ela querer ir além do texto escrito em suas traduções, isto é, de poder falar a LI, sair daquele embate que se situa na díade teoria (tradução de textos escritos) e prática (reprodução do ensino instrumental). Tavares explica, com base em Coracini (1981), que o emprego do advérbio ‘ainda’ “indicia uma ação ou estado de coisas que deveria ter acontecido, ao mesmo tempo em que marca o prolongamento de algo que deveria ter acabado” (2010, p. 197). Assim, o uso desse advérbio no discurso da professora indica o que ela perdeu, ou seja, a chance de ser tradutora, em detrimento daquilo que é o desafio de sua vida, do qual ela talvez se livrasse se tivesse a chance, isto é, da língua oral, de seu ensino e de sua aprendizagem. Talvez por isso ela se coloque no lugar daquele que não fala “*inglês o tempo inteiro*”, por isso só ensine “*inglês para fins específicos, falado em português*”; isso possivelmente explique o porquê de serem “*aulas dadas, geralmente, em língua portuguesa*”.

Mesmo não podendo controlar os sentidos que escorregam no dizer, a professora emprega mais uma vez o advérbio modalizador ‘*geralmente*’ para aliviar a censura de um possível sujeito cerceador – talvez os alunos, outros professores ou mesmo a imagem do pesquisador – indicando que, como professora de LI, ela deveria trabalhar com o LE, não com a LM, tal como diz fazer. Assim, a professora parece manifestar que desaprova a própria prática e que, por isso, diz reproduzi-la ‘*geralmente*’ na tentativa de incutir uma possível relativização sobre o seu fazer, indicando, seu esforço em querer revelar a frequência com que leciona suas aulas instrumentais, tal como se fizesse isso apenas ‘algumas vezes’. Por fim, a professora

revela a causa real de sua frustração tão dolorida de admitir e de aceitar: “*eu me coloco numa situação em que eu não domino o idioma*”. Como advoga Pecheux ([1988] 1990, p. 56), “não há identificação plenamente bem-sucedida”. E, nesse sentido, a representação de falante da língua que Maria tenta sustentar ao longo de seu depoimento é capturada nas falhas do discurso. A docente se identifica com alguns aspectos da língua, no entanto, esses estão muito mais voltados para a modalidade escrita do idioma. Ela segue descrevendo seu contato com o idioma no tocante à modalidade oral.

SD 6 – Maria:

“eu acho uma coisa complicada”

“(...) minha relação com a língua inglesa está [...] não tenho utilizado muito o inglês e nem gosto muito de utilizar”

“na verdade, eu/eu prefiro me comunicar em português”

“eu tenho um certo/uma certa timidez de falar inglês não acho que seja uma COISA”

“eu tenho amigos professores que ficam falando assim... em contextos assim... aqui na minha cidade e eu não gosto acho esquisito”

Ambas as perspectivas, teoria e prática, representadas pela dicotomia língua e fala, situam-se, nos dizeres da professora, separadas, repartidas, desconfiguradas pela falta de controle, de um domínio, fantasioso, que não cabe ao sujeito conquistar, tampouco a professora o conseguiria. Preserva-se aí a ideia imaginária de que para ser um professor, e por consequência um aprendiz, de LI com o *status* e o prestígio de ‘sucesso’, de bem-sucedido é necessário dominar esse idioma, ou, do contrário, ser por ele dominado. Acerca da problemática que se instaura no processo de aprendizagem de LI, Bertoldo verifica e assevera que “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 estrangeira.” (2003, p. 115). Apoiado nos estudos de Revuz ([1998] 2006), o autor explica que isso ocorre porque, por vezes os sujeitos “não enfrentam o estranhamento causado pela aprendizagem de línguas estrangeiras.” Ainda que não o faça, Maria continua a valorar a LE e a sustentar imagens que advogam que aprender a LI é “*importante/(muito)importante/importantíssimo*”, questão de “*sobrevivência*” e que quem sabe esse idioma tem também seu valor e “importância no mundo”. Isso demonstra o quanto a professora “se sufoca em si mesmo, por ser um sujeito em falta, ausente de si mesmo, em busca de consistência” (Eckert-Hoff, 2004, p. 133), uma consistência que ela, por vezes, nega a si mesma.

Esse último aspecto é também constituinte do discurso de Ana. Ela, assim como Maria, usa várias formas de caracterizar a LE: “*é importantíssimo aprender a língua inglesa*” pelo fato de a LI “*ser hoje uma língua que oportuniza*”. Percebemos nos dizeres de Ana que a língua é

para ela não a língua do *ser*, mas a língua do *ter*, como ela mesma diz, “*o que pode ser destacado do ensino dessa língua acho que é a oportunidade*”. A repetição desses marcadores linguísticos opera na construção de imagens, de “representações de sentidos predominantes em um discurso determinado” (Serrani-Infante ([1998] 2005, p. 90) cujo objetivo e a natureza parecem querer atender às expectativas do mercado capitalista pelo qual perpassa a demanda do discurso da qualidade total (DQT) na pedagogia de línguas, instituindo demandas (pacotes de aprendizagem) de consumo para as LEs. Como a língua do consumo, ela deve consumir os sujeitos de várias formas, levando-os a querer assumir diferentes lugares e experimentar diferentes identidades, daí a persistência do chamamento por meio do pronome ‘você’ em “*a oportunidade de você produzir essa língua, de você utilizar essa língua efetivamente*” e de direcionar o caminho que deve ser seguido para que se consuma a língua em “*você pode seguir por aqui, ou, olha, tem essa possibilidade aqui de interação*” o que explica também a utilização do verbo olhar no imperativo ‘olha’. Eckert-Hoff explica esse chamamento no discurso como marca enunciativa da heterogeneidade:

Esse você (outro aparente), que o sujeito-professor instala em seu discurso, **não se refere a um outro sujeito, com quem ele está falando, mas se refere a ele mesmo**, que se enuncia através da forma você. **O sujeito-professor se divide no discurso**, ora se enunciando como eu, ora se enunciando como você sugerindo ao "interlocutor" que ele "tem que ser responsável...", mas enuncia você como eu-professor, falando de sua prática (2004, p. 102 - destaque meu).

Valendo-nos da reflexão da autora citada, acreditamos que a constituição heterogênea do professor de LI possa fazer emergir, no intradiscurso, vários eus-outros que marcam, as imagens que ele, enquanto sujeito, procura negar; pode significar também “um modo de se dizer um outro (ou do outro no um?); um modo de provocar o próprio deslocamento falando do outro, sendo esse outro, ainda o próprio [...] se escondendo para que seja permitido se mostrar, ainda que como outro” (Reis, 2007, p. 87). Assim, sendo essas imagens capturáveis na medida em que dispersam outros discursos, elas podem sinalizar os sentidos que reverberam na constituição de representações imaginárias acerca do papel do professor diante da aprendizagem de LI, como podemos flagrar no discurso de Ana. Vejamos:

SD 5 – Ana:

Acho que o **professor é aquele que tá ali mediando o processo, né?** aquele que tá ali pra ajudar o aluno a dizer assim: você **pode seguir por aqui**, ou, **olha, tem essa possibilidade aqui de interação, vamo tentar dessa forma, né**, é o que eu tento fazer pelo meus alunos.

Como observamos, o Outro que opera na constituição do sujeito pode mostrar-se marcado pelas demandas de consumo, objetificando-se, na língua, que, por comportar diferentes representações, passa a se tornar palco de manifestação da alteridade e da heterogeneidade. De acordo com Fernandes “compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz.” ([2005] 2007, p. 35). Essa marca do outro traz, na fala de Ana, indícios do discurso da ciência que “tem a função de reduzir contradições e se traduzir em rigor, precisão e clareza e se apresentar como verdade” (Neves, 2002, p. 14). O discurso da ciência assemelha-se ao do mestre por constituir-se nas/das mesmas demandas. No primeiro discurso mencionado, isto é, no discurso da ciência, dá-se espaço para se questionar os métodos, as abordagens e os procedimentos dos mais diversos utilizados para ‘testar’ a eficiência de uma metodologia com relação à aprendizagem da LI de forma parcial ou de modo totalizante; este situa-se no terreno da teoria. Dessa visão aproxima-se muito mais o discurso de Maria. O segundo – discurso do mestre –, por outro lado, reúne a noção de teoria discutida nesse trabalho como espaço da reflexão, da discussão, de produção do saber, porém, afastado do fazer (prática).

Ao pensarmos no fazer, no executar, aproximamos muito mais os discursos de Ana, embora ambos estejam presentes em seus discursos. Ao acionar o discurso do mestre, que “se refere ao ato de governar”, e o da ciência (universitário), que “se vincula ao ato de educar”, conforme explica Sól (2014, p. 78), Ana coloca o professor no lugar de ‘mediador’ da aprendizagem como aquele que vai direcionar, conduzir, orientar a aprendizagem do aluno que depende de sua orientação para decidir o caminho que vai seguir, uma vez que tanto no discurso científico quanto no do mestre, talvez mais naquele do que neste, o professor atue como “representante do saber do qual emana o seu poder” (Coracini, 2003, p. 319). Já Maria, o faz relegando ao professor o lugar de ‘facilitador’, mas facilitador de uma aprendizagem que a professora não considera fácil de conduzir. Seja de um modo ou de outro, ambas as professoras se utilizam do discurso da ciência/mestre/capital para assentar professor e aluno na condição de “consumidor de teorias e de técnicas que se propõem como verdadeiras saídas mágicas, embora sempre temporárias, pois sempre haverá outra teoria, outra técnica melhor e mais proveitosa que tomará o lugar da anterior” (Tavares, 2010, p. 56), num mo(vi)mento de reconfiguração dos discursos, dos sujeitos, das práticas, das identidades e também das identificações dos professores com as LEs.

#### **5.2.4 Representações da LP como mãe: lugar seguro e acolhedor?**

A presença da LP nas práticas pedagógicas, e também na vida dos professores de LI, vem sendo problematizada há bastante tempo no âmbito da universidade. Essas discussões perpassam, normalmente, questões voltadas para métodos de ensino e para abordagens específicas que costumam ser indicadas para que os professores de LI consigam promover situações de ensino-aprendizagem que alcancem o aluno da “forma mais apropriada” na compreensão da LE. Dentre estas, as que mais tomam visibilidade são as que se reportam à abordagem comunicativa e ao uso do método direto no ensino de línguas, tendências que se popularizaram no Brasil durante a década de 1970 (Pereira, 2001) e que ainda se fazem presentes nas escolas e, principalmente, nos cursos de idiomas (Loures, 2007).

Os preceitos de tais métodos começam, nas décadas seguintes, a dar espaço para se investigar as identidades de professores de LI que, de um dia para o outro, são silenciados na sua LM para conseguir a proeza de desenvolver suas aulas exclusivamente na LE, haja vista que o uso da LM passou a ser tido como inviável por atrapalhar a aprendizagem da LI (Pereira, 2001). Medida essa que contribuiu ainda mais para aumentar as frestas que existem na formação de professores de línguas, colocando no ‘risco do exílio’ (Revuz, [1998] 2006) aqueles que não conseguissem atender tais demandas de controle do uso da LE, para se manter dando aula, e da LM, para não “prejudicar”, contaminar o ensino-aprendizagem da LE. Isso posto, analisemos os excertos com os depoimentos de Ana e de Maria.

SD 6 – Ana:

Meu nome é Ana. Eu leciono a língua inglesa mais ou menos uns 15 anos, estudo a língua inglesa há mais ou menos 30 anos.

Hoje, **o inglês pra mim é a minha vida** porque ele me abriu as portas tanto profissionalmente

**Eu fiz o curso de letras é, é... porque eu precisava é... eu queria ensinar inglês**

Profissionalmente (...)

Na minha opinião é **importantíssimo aprender a língua inglesa, por essa (...) essa coisa do inglês** ser hoje uma **língua que oportuniza...**

**Eu leciono a língua inglesa por... ser a língua inglesa (...), como eu disse anteriormente, a minha paixão.**

Ao entrar em contato com uma LE, o sujeito, como assevera Rajagopalan (2003), passa por um processo de redefinição cultural. Nesse sentido, percebemos, nos dizeres das professoras, traços de identificações que estas estabelecem com a(s) língua(s). No entanto, no depoimento de Ana, percebemos uma tentativa de furta-se da sua LM. Ao falar de sua formação e de sua experiência com a LI, Ana utiliza construções como “é minha vida” é “minha paixão” que expõem a carga afetiva que ela deposita no idioma estrangeiro. Orlandi ([1999] 2009, p. 82) explica que “ao longo de todo dizer, há uma margem de não-ditos que também significam” e, ao encenar o lugar que a LE ocupa na vida dela, a professora permite que relacionemos a

esse dito um não-dito que faz emergir no seu discurso representações de que Ana não tem essa mesma carga emocional pela sua LM. Essas expressões fazem deslizar sentidos preponderantes nas representações da professora que parece querer corresponder à imagem do professor de LE que consegue “desligar-se” da sua LM ao expor a sua ligação com a LE.

Com base nas ponderações de Revuz ([1998] 2006), Pereira (2001, p. 56) sustenta “a impossibilidade de “esquecer” da língua materna, no momento de aprender a língua estrangeira (...) tais momentos fazem-nos refletir sobre o quanto a LM é carregada de afetividade para se tentar descartá-la”. Nesse sentido, o que é dito pode ser utilizado como forma de mascaramento do que não se quer fazer saber, do que se exclui para evitar que os sentidos deslizem e acionem o que se procurou esconder por entre as palavras. O discurso de Ana nos possibilita acionar o não-dito numa posição avessa: a LP ‘não é a sua vida’ e não é ‘sua paixão’ porque não é, para ela, uma *‘língua que oportuniza’* tal como o é a LI. No entanto, outros sentidos resvalam no discurso de Ana quando esta diz querer “*aprender a língua inglesa, por essa (...) essa coisa do inglês ser hoje uma língua que oportuniza*” objetificando, desse modo, a língua que dizia ser sua vida/paixão. Esse não-dito evoca representações que são determinadoras das FDs que constituem o discurso. Opera aí um já-dito que estrutura esse dizer: a LP não é uma língua que oportuniza, é a língua do fracasso em detrimento da LI que ocupa sempre uma posição de prestígio (Rajagopalan, 2003; Loures, 2007, Tavares, 2002) e essa parece ser a representação que a professora parece querer silenciar; uma forma de sustentar, no dito, as marcas do constructo que estrutura o discurso da globalização.

O dito, como expressão da linguagem, não se faz todo, antes, faz-se, como a própria linguagem, incompleto. Esse ‘dito’ parece apontar, portanto, para a expressão própria do recalque porque resvala sentidos que parecem indesejados para Ana. Como explica Tavares (2010, p. 47), os discursos são formulados na “exterioridade que lhe é constitutiva, mas recalcada” numa operação perversa, no sentido psicanalítico do termo, que parece tentar esconder a possibilidade de fracassar na sua língua e, por isso, a professora resiste à LP e às provocações que a inserem em suas discursividades. Essas representações, ainda que recalcadas, “restam latentes, constituindo-se naquilo que não podemos compreender, mas do que, nem por isso, conseguimos nos livrar. É o mal que assola cada um e com o qual há que se lidar” (Tavares, 2010, p. 227). Nesse sentido, Ana terá que lidar sempre com esse enfrentamento de entender que foi a LM que lhe permitiu ter *possibilidades de*; nesse sentido a LP é e não é sua vida, ela é e não é apaixonada por essa língua.

Ainda que o discurso de Ana tente apagar sua experiência de vida e sua história com a LM colocando seu contato com a LI como a sua própria vida, é inevitável negar a sua afetação pela LM, principalmente, quando levamos “em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua, **já traz consigo uma longa história com sua língua**” e que “essa história **interferirá** sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira” (Revuz, [1998] 2006, p. 217 – destaques nossos), lugar simbólico onde poderá se capturar o registro das representações da LM e, conseqüentemente, da LE, visto que falar do outro é, também, falar de si. Esse furtar-se do inevitável da LM, que afeta as representações de Ana, faz com que a LP funcione para ela como lugar (do) acolhedor que caracterizamos de PLAC, haja vista que ela revela o desejo do reconhecimento de si pelo outro, pela a língua do outro, um outro sujeito/lugar/língua/cultura em que a LM não seja a LP. Coracini (2007, p. 49) arremata a discussão ao explicar:

(...) nisso consiste a identidade, ou seja, não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do pertencimento imaginado (e inventado) a uma nação, a um grupo que iguala ou assemelha aqueles que são desiguais, inassimiláveis. [...] somos sempre ditos pelos outros, pelo olhar do outro que se faz verdade...

Em se tratando das identificações da professora Maria, por outro lado, sua estruturação discursiva se constrói inicialmente colocando em evidência imagens do saber da/sobre LE, como veremos no excerto:

SD 7 – Maria:

(...) eu fiz o curso de letras por causa do inglês exatamente. Porque eu sabia que **eu tinha um bom nível de inglês e fiz português/inglês** por conta disso. **Não falo inglês o tempo inteiro porque são aulas aqui na escola e o público não tem essa... esse conhecimento.** Então, é por aí, **só inglês para fins específicos, falado em português...**

(...) gosto quando os alunos trazem ééh:: novos conhecimentos que eles também adquirem, né? **porque o... ???.. HOJE tá muito assim,é:: na sala de aula a gente tem muito muitos alunos, SABem muito o idioma** por pela, pelo, por... **por todo ooo:: o entorno, né, que eles têm aaaah convivência com a língua inglesa mesmo** (...) eu acho que é muito importante que a gente aprenda essa língua para gente desenvolver **inclusive o conhecimento não só do outro, mas também da gente mesmo** fazendo contraponto com outras pessoas com outras culturas eu **acho importantíssimo por conta disso na questão do conhecimento do outro e de si próprio através do outro.**

Em seu posicionamento, Maria confessa que a LP configura seu lugar de amparo. Embora seja perceptível que a professora, ao realizar seu trabalho, não utilize comumente a LI em sala de aula, ela tenta explicar o porquê de não fazê-lo ao dizer: “*não falo inglês o tempo inteiro porque são aulas aqui na escola e o público não tem essa... esse conhecimento.* Assim, a docente justifica seu posicionamento colocando em evidência a demanda do outro. Como sabemos, o outro é a moradia do eu. À medida que confessa a experiência de forjar uma

identidade, a professora projeta o *ideal do eu* (Nasio [1988] 1997), isto é, aquele lugar de satisfação por estar preparada para cumprir o que lhe é exigido, no entanto, o outro, na verdade o eu, que se projeta no outro, não comportaria tal demanda. Assim, ela não dá aula em LI porque os alunos não entendem, uma vez que o estudante de IF “*não tem essa... esse conhecimento*”. A imagem criada pela professora constrói uma representação que desliza alguns sentidos em seu dizer. Ela resgata a posição do “bom falante” porque está bem preparada, bem-sucedida, ainda que os alunos “não estejam preparados” para se defrontar com a LE.

O eu ideal corresponde a uma configuração egóica que aponta para o modo pelo qual alguém deseja ser reconhecido e amado. Por isso, enquanto efeito de uma idealização, caracteriza-se pela sedução, pela busca da incondicional admiração do outro e carrega a marca de uma relação idealizada e imaginária. Por sua vez, o ideal do eu se constrói a partir do deslocamento do investimento subjetivo em si mesmo para um investimento no Outro, que representa um ideal. (Tavares, 2010, p. 84-85)

Essa imagem que reveste a professora, no entanto, é desestruturada pela contradição no trecho em que ela, que acredita ser controladora do sentido daquilo que enuncia, revela que “*na sala de aula a gente tem muito, muitos alunos SABem muito o idioma por pela, pelo, por... por todo ooo::: o entorno, né, que eles têm aaaaah convivência com a língua inglesa mesmo*”. Pêcheux ([1975] 1988, p. 166-7) nos explica que “o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito-falante’, com a formação discursiva que o assujeita”. Ora, se a professora dizia não utilizar a LI em sala de aula porque os alunos não tinham o conhecimento necessário para compreender, como eles poderão sair desse lugar sem essa experiência de confronto com essa LE? O que percebemos, nesse sentido, é um transitar de sentidos que se dispersam no discurso para desvelar o que não se queria dizer. Seus dizeres deslocam o aluno da posição de não saber, de quem “não tem esse conhecimento” para o lugar do saber “*muito muitos alunos, SABem muito o idioma*”. Nesse sentido, o lugar do professor passaria da posição do saber à de não-saber, numa condição de dupla-troca de posições. Do aluno, espera-se o confronto com a língua-cultura do outro; do professor, a promoção dessa experiência, contudo, isso parece não acontecer. Há, aí, a posição de poder, em detrimento do saber, visto que há por parte do professor o controle sobre a prática, no entanto, desvia-se os sentidos da aprendizagem da LI que, em tese, deve atender a essa demanda.

(...) o professor, que, por sua vez, tem a responsabilidade de motivar e interessar o aluno para que a aprendizagem ocorra, ou melhor, tem em suas mãos a responsabilidade de todo o processo de ensino/aprendizagem; num patamar inferior

se encontra o aluno, que, no entanto, é teoricamente, o centro para o qual deveriam convergir todos os esforços pedagógicos. (Coracini, 2003, p. 199)

Esse inserir-se na discursividade do outro na posição do tudo-saber expõe o desejo da professora de ocupar o lugar do outro. Há um deslocamento de lugar em que o professor (sujeito do saber) - marcado pelo discurso da ciência - aciona pela ilusão, e porque não alusão ao controle do fazer, o discurso do mestre porque não se concretiza no seu fazer, isto é, na sua prática pedagógica. Instaura-se aí um “embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado” (Coracini, 2003, p. 207). Não é o que é, mas **o que e como** ela gostaria que fosse; trata-se, portanto, de uma projeção-ideal. A denegação, portanto, marcada em “*o público não tem essa... esse conhecimento*” desvia o direcionamento do discurso retirando Maria do lugar que ela deseja para a posição contrária a que ela diz ocupar. Como explica Loures, “a denegação, de certa forma, protege o sujeito da deterioração do seu eu ideal, uma vez que significantes denegados constituem traços identificatórios do sujeito com o eu ideal que, no entanto, revelam ao sujeito a não concretização de seu desejo de corresponder ao eu ideal” (2007, p. 116-7) e é nessa posição que a professora se encontra. Ou seja, Maria não fala inglês na aula porque se sente desconfortável com isso; não é raro que o docente que transita em diferentes discursividades se sinta “inseguro, por vezes, nesta relação com o Outro” (Bertoldo, 2003, p. 101) por não poder controlar os sentidos que emergem na produção de seu imaginário discursivo. Em seu discurso, Maria revela reconhecer a importância que a LI no tocante ao reconhecimento de si e do(s) outro(s), na medida em que declara achar “muito importante que a gente aprenda essa língua” para que possa “desenvolver inclusive o conhecimento não só do outro, mas também da gente mesmo... com outras pessoas com outras culturas”. Nesses dizeres escapam traços da “alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele.” (Coracini, 2007, p. 17).

Diferentemente dos dizeres de Ana, Maria não nega a sua constituição pela LP, ainda que se inscreva e constitua suas discursividades e representações da LI. A professora Maria revela, em seu dizer, o desejo de ser tradutora, e, referindo-se à sua formação, diz que fez *português/inglês* ao cursar letras. Como explica Authier-Revuz (1990), as palavras não são neutras nem inocentes, elas são carregadas de significações. Nessa perspectiva, Maria fala da sua formação constituída entre o português e o inglês para marcar sua identificação, corrompida pela angústia, com a profissão - que não conseguiu - de tradutora, isto é, de sujeito que estaria habitada pelos dois idiomas português/inglês. Isso pode ser observado quando ela expõe a si e ao seu fazer em LE, ambos, perpassados pela LM, visto que ela “se encontra, de modo especial,

no lugar privilegiado e ao mesmo tempo (des)confortável do entre-línguas, entre-culturas, situando-se entre visões de língua e de linguagem que advém de sua formação, sempre atravessadas” (Coracini, 2007, p. 206) por representações de si e do outro. A professora Ana, por outro lado, silencia que sua formação em letras, assim como a de Maria, também a habilita como professora de LP. Ana, no entanto, silencia(-se), nas discursividades da LM, evadindo-se, ainda que ilusoriamente, da LP. Ela parece esquecer-se de que a “heterogeneidade como constitutiva do sujeito, perpassado pelo inconsciente, fica mais fácil perceber que todo e qualquer dizer resvala sentidos inesperados ou até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalçados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas.” (Coracini, 2001, p. 193)

Para Ana a problematização que fazemos do PLAC parece-nos oportuna porque lhe permite (re)construir e (res)significar suas representações, mobilizando suas identidades no confronto com a sua língua umbilical e a língua do outro, do estrangeiro de mim, da língua, da cultura da LM e também da LE. Contudo, Ana se evade de qualquer possibilidade de que seu trabalho, e de algum modo ela mesma, estabeleça imbricações com a sua LM porque isso parece lhe ressoar negativo. Tal leitura, entretanto, não cabe na interpretação dos dizeres de Maria, haja vista que ela se reconhece habitada pela língua-cultura do outro e assevera as marcas desse outro na constituição da sua subjetividade. À Maria cabe, nesse sentido, entender que sua relação com a LM lhe coloca numa posição de acolhida; a LE, por outro lado, configura-se como a língua do (re/en)colhimento; é a língua que cerceia sua voz, que lhe retira o conforto porque é um ‘desafio’, ‘não é muito fácil’ porque ‘não gosta de falar’, ‘porque é tímida’ ou mesmo porque os alunos ‘não tem esse conhecimento’, constituindo-a como sujeito da falta que busca “a completude, a certeza que ele tanto deseja” (Coracini; Bertoldo, 2003, p.13).

Authier-Revuz ([1998] 2001, p. 26) assegura que "as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo ...'Outro'" que nos constitui. Nesse sentido, ao investigar os PIs que constituem as professoras de LI foi possível capturar ressonâncias discursivas que determinam as diferentes identificações que elas mantêm com a língua que ensinam. Elas experienciam processos subjetivos que mobilizam distintas representações da LI, representações essas que atuam na construção de suas identidades e fazem emergir, no discurso, conflitos nas filiações socioideológicas ao expor, no dizer, as contradições geradas pelo ensino de uma língua que ora pode acolher ora pode encolher a expressão da subjetividade do docente de LE.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Falo do estranho  
que somos: nobres e vulgares,  
sonhadores e consumidores, soprados  
de esperança e corroídos de terror,  
generosos e tantas vezes  
mesquinhos...”*

*“Escrever, por quê?”,  
Lya Luft em *Pensar é transgredir* (2004)*

Ao decidirmos entrar na carreira docente já trazemos várias impressões do tipo de trabalho que será ou poderá ser realizado em sala de aula. O trabalho como docente possui uma peculiaridade em comparação com outras atividades laborais porque se vale de um profissional que, antes mesmo de iniciar o exercício da docência, traz, por sua própria experiência com o ambiente e com os profissionais que foram seus professores, algumas impressões, alguns registros de como funciona a dinâmica do espaço que será seu ambiente de trabalho.

Nesse sentido, o resgate das memórias das experiências vividas no espaço escolar será, para esse sujeito, determinante para as relações que ele, enquanto profissional, manterá com seus alunos e com a sua prática pedagógica no ensino da LE ao assumir o lugar de professor de LI, já que são nas “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). Por outro lado, estamos também sujeitos ao novo, ao porvir, ao inesperado; a possibilidade de atualizar, de modificar, de romper e de produzir novos significados ao que já trazemos conosco. Essa relação configura a própria natureza dos processos discursivos: a (re)produção de um discurso sociohistoricamente determinado e as demandas do porvir.

Essa espécie de arquivo onde o sujeito deixa registrado suas experiências com o espaço escolar, com os docentes e com outros alunos comportam dois aspectos que muito nos interessam: a memória e o imaginário. A memória, nesse sentido, é o registro de um, ou de vários, conjuntos de fragmentos entrelaçados na constituição dos fatos que vivemos e que acionamos por meio da recordação. As lembranças são formadoras da memória porque são constituídas pelo registro do imaginário, assim, a composição “[d]a memória é, portanto, feita

de uma pluralidade de registros que se entrelaçam formando a rede do inconsciente” (Coracini, 2011, p. 37) que marca, no discurso, o comparecimento do sujeito. No processo de resgate dessas imagens, o sujeito, naturalmente, captura somente as imagens que ele seleciona, em identificações imaginárias, que irrompem sob o simbólico, isto é, na e pela língua, por meio da qual ele fal(h)a e é fal(h)ado.

Assim, quando se pergunta, no Brasil, se um jovem quer se tornar professor, ele, inevitavelmente, aciona sua memória discursiva – composta de opiniões, valores e crenças que herdamos ou construímos com base nas imagens que compõem o nosso imaginário – e é por meio dessa memória que ele (re/a)presenta, geralmente, um registro de uma demanda de desprestígio (Neves, 2002; Loures, 2007) e de desvalorização profissional e socioeconômica. Em se tratando do professor de LI, essa imagem é um pouco diferente da dos demais profissionais da classe, visto que o caráter valorativo que é dado ao inglês como LE/SL sustenta uma imagem de poder de comprar/consumir/escolher/decidir e também de prestígio socioeconômico, cultural, profissional e mercadológico que, de algum modo, parece também alcançar o professor de LI, embora não possamos ao certo mensurar os efeitos que isso tem para o docente que constitui a si e a sua prática numa “tensão entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo, e outro que o desvaloriza, resultante de uma realidade social em mutação” (Coracini, 2003, p. 249). Parece-nos bastante claro, no entanto, que esse prestígio não tem alcançado os professores de LP, talvez, porque esse idioma não tenha conquistado o *status* de língua franca, de língua global que lhe confere autoridade e valorização, sobretudo, pelas demandas da tecnologia e das sociedades globalizadas.

Os momentos de identificação que flagramos nos discursos das professoras de LI de IF são construídos em diferentes, e múltiplos, processos discursivos que perpassam os PIs porque os afetam enquanto sujeito e fragmentam suas identidades, capturadas por meio das des/identificações e dos discursos que atravessam, e constituem, os sujeitos que ensinam uma LE; dentre estes, destaco: o discurso da ciência, o discurso do mestre, o discurso do capital e o discurso da globalização. Além desses discursos que desestabilizam a identidade dos professores de línguas, outras discursividades também mobilizam suas identidades e afetam sua subjetividade ao determinar suas práticas, suas representações, a saber: o discurso do ensino comunicativo de línguas, a dualidade que en(tre)laça a relação entre a LE e a LM, sobretudo, quando pensamos o PLAC e os paradoxos entre o ser/fazer que atravessa suas representações e entre o fazer e o como fazer, ou seja, a relação dicotômica que perpassa teoria e prática. O entrelaçamento desses discursos sustenta as dicotomias que compõem o imaginário das

professoras de LI que atuam na instituição pesquisada, principalmente, nas suas relações com a LP.

As análises que realizamos nesse estudo tinham como objetivo flagrar, nos dizeres de professores de LI de IF, as representações que operam na constituição de sua subjetividade, determinando suas práticas como docentes e aprendizes de um idioma estrangeiro numa instituição marcada pela geração de mão de obra e pelas demandas mercantis. Para isso, empenhamos, em nossos gestos de leitura, a interpretação como categoria de análise do *corpus* com base nos elementos de (re)elaboração e constituição do dizer, isto é, o intradiscurso e o interdiscurso, como dispositivos de análise capazes de apontar os possíveis deslocamentos dos sujeitos e os pontos de deriva dos discursos na enunciação das professoras. Assim, procuramos interpretar como os docentes tecem suas representações para ressignificar e remanejar os PIs que constituem as professoras investigadas e seus discursos, (re)produzindo sentidos em sua prática a partir de seus dizeres sobre si, sobre a LI e sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, foi possível, com a análise do *corpus* coletado, constatar várias ressonâncias discursivas que sustentam imagens da aprendizagem da LI arraigada à possibilidade de sucesso e de ingresso no mercado de trabalho e isso se fez presente nos discursos das duas professoras participantes, podendo atravessar, inevitavelmente, os dizeres do alunos, já que estes trazem registrado “em seu inconsciente o peso de sua historicidade, presença inefável do outro, das vozes que o precedem e o constituem” (Coracini, 2000, p. 178). Assim, o discurso das docentes se apresenta como produto de discursos outros nos quais se enfatiza a utilidade do inglês como idioma de comércio/mercado, sobretudo porque esse é o discurso que se estrutura em torno dos cursos técnicos de nível médio em IFs. É, pois, elemento fundante desse discurso o fato de a LI ser vista, no imaginário social, como “língua de prestígio” (Rajagopalan, 1998; Neves, 2002; Tavares, 2002; Loures, 2007) e marcada, nos discursos das professoras de IF, como idioma das oportunidades, das conquistas e dos saberes do mundo e da cultura, do funcionamento do mercado e do trabalho e, principalmente, do capital; a LI é a língua do **ter** porque me permite, ilusoriamente, que o sujeito possa ocupar a posição de possuidor.

Os IFs conservam um discurso de valorização do inglês como vetor para a conquista de um espaço no mercado de trabalho que, inevitavelmente, não terá como incluir, tampouco atender a todas as demandas e as expectativas que são colocadas por professores - ou por alunos da instituição, como advoga Silva (2021). Coracini (2003) sustenta que os sujeitos professor e aluno se constituem mutuamente e, como constatamos, ambos os sujeitos – aluno e professor –

envolvidos na aprendizagem de línguas em contexto de IF, sustentam um discurso histórico-social neoliberal da língua como meio de acesso ao mercado, discurso que se mantém desde o surgimento dos cursos técnicos, tipicamente desenvolvidos para atender aos anseios mercadológicos e que, agora, se apropria dos elementos que sustentam ainda mais esse constructo socioeconômico mercantilizado: a FDM. A atuação dos elementos da FD de mercado em IF denuncia o lugar que a LI ocupa nessa instituição, o de idioma cujo conhecimento, sobretudo para turmas de nível médio-técnico, gera lucro, reorientando o ensino-aprendizagem, os sujeitos, as práticas e as relações de trabalho/consumo. É bastante perceptível que o ensino de idiomas transite entre os sentidos colocados na aprendizagem de línguas porque esse imaginário também constitui os docentes e afeta, também, as professoras que fizeram parte da pesquisa, já que ambas categorizam a LI como ‘idioma das oportunidades’. Dito isso, explicamos que outros agentes atuam também de forma significativa para que se instaure esses sentidos e o IF é, pela própria natureza histórica de seu surgimento, um desses agentes.

Os discursos proferidos pelas professoras apresentaram quatro pontos nos quais notamos algumas práticas que acreditamos afetar as representações construídas por professores LI de IF acerca do idioma estrangeiro, a saber: a) a leitura de textos específicos da área técnica (o instrumental); b) a língua para ser oralizada (ensino comunicativo); c) a falta de uso da língua inglesa na sala de aula (a tradução) e; d) os conflitos que atravessam as relações com a LM. Conforme ressalta Loures (2011), o idioma como senha para o mercado de trabalho se produz por meio da inscrição dos sujeitos na formação discursiva de mercado, isto é, naquela em que o idioma estrangeiro é visto, antes de tudo, como divisor de águas que, atendendo a lógica do funcionamento mercantil, vai desobstruir os caminhos de passagem para o mercado, eliminando os impedimentos para o acesso ao trabalho e, com isso, a realização pessoal e profissional. Dito de outro modo, a LI é tida como a senha para o acesso ao emprego, para a entrada no mercado de trabalho e para a manutenção da renda; é o idioma dos ganhos, da manutenção do lucro, da aquisição do capital, conforme constatamos nos discursos de Ana e de Maria ao longo de nossas análises.

Outro aspecto relevante está no fato de que a proposta de trabalho com a perspectiva instrumental a qual a professora Maria sustenta adotar na sua prática, na verdade, acaba por encobrir a insegurança que ela vem tendo na utilização da LI em sala de aula, já 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” (Coracini, 2007, p. 131) e a professora entrevistada vivencia ambas as

experiências (gozo e interdição) em seu trabalho com a LI. Como explica Loures (2014, p. 130) em relação à amargura que é expressa por meio da queixa de professores de LI no tocante ao suposto domínio do idioma, é necessário encarar a situação e “trocar a ordem desse gozo, mudando sua prática docente: enfrentando suas dificuldades de uso da língua, especialmente a fluência no idioma, produzindo o próprio material e propostas de aulas, mesmo que incipientes”. Exige-se aí uma responsabilização sobre a prática e uma mudança de postura, de atitudes, de metodologias, de discursividades e de postura que retirem o sujeito professor do lugar que ocupa e o provoque a fazer rearranjos subjetivos que os possibilitem a (re)pensar suas práticas, suas representações, deslocando significantes “de uma posição passiva para a de sujeito desejante, fornecendo a ele elementos de si que o faça desejar aprender” (Loures, 2010, p. 5) os idiomas, trabalhar com eles e produzir(-se) neles.

Em seus depoimentos, ambas as professoras sustentam sentidos predominantes em seus discursos, apontando para uma perspectiva reducionista da LI, visto que é possível capturar vestígios, em seus dizeres, de que a língua é um mero instrumento de comunicação. Ou seja, a língua só alcança seu objetivo na vida dos alunos se os prepara para aprender a se comunicar utilizando a modalidade falada, muitas vezes de maneira artificial (Leffa, 1988). Essa imagem revela a contradição do discurso de Maria que, mesmo se colocando na posição enunciativa do ‘bom aprendiz’ porque ocupa o lugar daquele que “facilmente ‘pega’” o idioma, responsabiliza o aluno ao cobrar dele certo esforço e dedicação na aprendizagem, na medida em que ela própria, enquanto professora, parece não buscar alcançá-lo por não se esforçar e/ou não encarar esse enfrentamento. Essa (des)identificação que a professora disse ter com a LI passa a deslocar sentidos no discurso, apontando para uma perspectiva reducionista da LE cuja utilidade é meramente um instrumento comunicativo (Jakobson, [1969] 2005). Tal representação da língua enquanto instrumento de comunicação surge para desvelar o desejo da professora de operar a LE como um código (Saussure, [1969] 2002) cuja homogeneidade lhe permitiria alcançar seu domínio, logo, a totalidade de um saber que a impede de “estabelecer uma relação de identificação com a língua. São aprendizes que não enfrentam o estranhamento causado pela aprendizagem de língua estrangeira” (Bertoldo, 2003, p. 115) e, por não o encará-lo, acabam aprofundando ainda mais “o fosso que sempre existiu, no ensino, tanto na teoria como na prática” (Coracini, 2003, p. 143).

Outro aspecto que produz sentidos na estruturação das representações de ambas as professoras é o contato com a LP. Como vimos, a professora Maria sente que a LP é, para ela, um lugar de amparo que a resguarda da responsabilidade de enfrentar as dificuldades de

inscrição do corpo (Revuz, [1998] 2006) na oralidade da LI. A aula segue como uma oficina de tradução de texto escrito: começa voltada para um texto em LI e termina na versão de um texto na “língua de amparo” – a LP. Para encobrir essa dificuldade, a professora se apega às representações do bom-aprendiz para sustentar a imagem de que está inscrita na oralidade da língua. No entanto, o discurso sempre gera “um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito” (Authier-Revuz, [1998] 2006, p. 186) e acaba inevitavelmente revelando aquilo que se busca ocultar ora pelo não-dito ora pelo silêncio. Esta é justamente a categoria que faz emergir os sentidos cerceados dos/nos dizeres de Ana apontando para o ilusório desejo de apagar a sua LM ao silenciar o lugar da LP na sua constituição enquanto sujeito e, por consequência, da sua prática pedagógica.

O estranhamento de silenciar, negar(-se), ilhar-se em si mesma e à LM faz com que entendamos que o português é para Ana uma língua de acolhimento. Embora o PLAC seja usualmente empregado para referir-se aos sujeitos que estão numa condição de refúgio em função do deslocamento geográfico-espacial, empregamos aqui para nos referir ao deslocamento identitário do sujeito que, dentro do seu país, acredita poder exilar sua própria língua em detrimento daquilo que a língua do outro pode lhe oferecer. Este é o caso de Ana. Compreender o PLAC possibilitaria a professora perceber-se acolhida na língua que lhe permitiu inserir-se em discursividades da língua do outro, da LI, e assumir e, sustentar, representações do idioma que ela acredita autorizá-la a dizer.

Corroboramos com Grigoletto quando advoga que está posto no imaginário de alunos e docentes que a LI é “a língua da comunicação perfeita, sem falhas; nunca se mostra a ‘não-comunicação’, as tentativas fracassadas, os mal-entendidos” (Grigoletto, 2003, p. 359) da linguagem e isso leva os professores a sustentar uma imagem fracassada de “domínio do sujeito” (Authier-Revuz, [1982]2004) de controle de si, da língua e dos efeitos de sentido que derivam dos dizeres sobre si e sobre a prática, tal como se pudesse impedir que os sentidos deslizassem resvalando em sentidos outros adentrando outros domínios discursivos. Essas representações ocupam um sentido predominante nos discursos dos professores porque se constitui marcado por ressonâncias enunciativas que alteram os sentidos do discurso, deslocando o lugar da prática e da teoria. Serrani-Infante (2005, p. 90) explica que "existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante" e é por meio da repetição de sintagmas como ‘falante nativo da língua’, do ‘querer ser tradutora e não professora’, de ‘gostar da língua escrita, do texto’, em oposição a língua falada, do ‘desafio de aprender o idioma’ que

Maria redireciona os dizeres da prática e desloca os sentidos do fazer pedagógico; no caso de Ana, o que desloca os sentidos de sua prática são as ‘conquistas adquiridas’ por ela ao utilizar a língua e sustentar(se) pela vantagem e pelo prestígio de ‘saber falar inglês’, corroborando também com a imagem de que aprender inglês é importante porque ele é um idioma ‘universal’, é uma ‘língua global, um conhecimento necessário’. Esses dizeres instauram os sujeitos professores na FDM na qual se situa o discurso da QT e as demandas da globalização. Conforme explica Tavares (2002, p. 35-36), as representações capturadas no discurso assumem "um papel fundamental na (re)construção das identidades individuais, porque possibilita estabelecer uma relação entre o que está no imaginário social e a realidade" instituindo sentidos, sobretudo, na prática docente. Quando falamos na prática, nesse sentido, estamos nos referindo, mais especificamente, à questão do reducionismo da LI como mero instrumento de comunicação pelo fato de essa perspectiva metodológica remontar a ideia de consumo na pedagogia de línguas, sustentando os discursos do capital, da globalização, da ciência e do mercado ao remontar a ideia de que se deve aprender a LI **para ter**, para **consumir**, para **conferir poder** (a si e ao outro) e para **comercializar, gerar somente lucro**. Esses sintagmas são empregados para demonstrar a expectativa de sucesso profissional por meio do suposto domínio do idioma. Essa é, portanto, uma marca deixada pelo discurso pedagógico. Coracini (2003, p. 326) afirma que “o discurso pedagógico se constrói na certeza do que afirmam as autoridades de reconhecido saber, na ilusão da total ausência do que é subjetivo, transitório”. Assim, movida pela demanda do consumo, a professora encontra-se “na condição do escravo” (Loures, 2007) daquilo que nunca consumirá: o domínio/controla sobre a LI e sobre sua aprendizagem.

Esse emaranhado de imagens atua nas formações (imaginária e discursiva) dos professores de LI instaurando diferentes representações que são por eles (res)significadas. Esse processo gera o deslocamento das representações que constituem as identidades dos docentes, imagens que são capturadas nos pontos de deriva dos discursos. Esse trabalho de escuta, acompanhamento e troca de experiências se faz importante para que o professor quase sempre silenciado encontre espaço para se dizer (Eckert-Hoff, 2008). Assim, ao falar de si, da prática e das frustrações os professores de LI podem redirecionar o fazer, olhar para a prática na busca por (re)agir frente às dificuldades encontradas na realização do trabalho docente e possam, desse modo, encontrar “espaço para falar questões gerais da prática docente e assuntos para além das questões pedagógicas a partir do manejo das queixas e angústias com a finalidade de promover possíveis deslocamentos de sentidos no sujeito” (Loures, 2014, p. 136).

Assim sendo, acreditamos que essas discussões possam direcionar os sujeitos professores no sentido de ressignificar suas práticas e mobilizar(se) no tocante às suas identificações com a LE para romper com o “gozo da queixa” (Loures, 2014, p. 168) e desestabilizar os discursos (de mercado, do mestre, da globalização, da ciência) que **deslocam os sentidos do ensino-aprendizagem de LI relegando a ela o lugar de objeto para ser vendido ou de produto para ser comercializado** por meio de ‘pacotes de aprendizagem’ nos quais se instituem as competências requeridas e as necessárias para se afirmar como ‘um bom e verdadeiro aprendiz’ da língua ou como um ‘**aprendiz de demandas**’, em especial, das que atendem aos interesses do mercado.

Acreditamos, pois, que propostas de discussão e de formação continuada possam proporcionar uma virada de jogo nas identificações dos professores; uma formação em serviço seria, portanto, uma medida necessária para possibilitar que eles se esquivem do discurso mercantil e não sejam servís à condição de escravos do mercado de consumo de idiomas que se compram/vendem/comercializam como mercadorias em transações mercantis que se formam e transformam a aprendizagem de línguas numa operação comercial. Dessa maneira, os saberes sobre as línguas não são produzidos nos e pelos sujeitos, são vendidos para eles com o objetivo de manter o comércio funcionando e o capital circulando. Temos, assim, a aprendizagem da LI como algo vendável, imagem que os professores acabam também repassando para seus alunos, os quais passam, e repassam, pelas vias do interdiscurso, a sustentar as mesmas imagens de um discurso que não é seu, mas do qual eles se apropriam. Nesse sentido, é preciso mudar de lugar, sair desse lugar comum que coloca a prática dos professores de IFs numa posição estagnada na qual o docente é mais um produto mercantil de demandas já-aí, isto é, histórico-socialmente colocadas.

Esperamos que essas reflexões inquietem os docentes de modo a provocar uma mudança de postura, atitudes e pensamentos que façam os professores desestabilizarem identidades historicamente fossilizadas e, assim, romperem com “a tendência que a geração que está sendo formada tem de reproduzir os principais traços da geração precedente (Riolfi; Alaminos, 2007), isto é, agir como repetidores e reprodutores do que já está posto, assumindo identidades que não representam os docentes nem as suas práticas e os cursos de formação de professores precisam problematizar esses efeitos de repetição e ressignificá-los. Assim sendo, nossa discussão aponta algumas possibilidades de refletir sobre a prática e sobre a formação de professores, buscando provocar uma reconfiguração nos processos subjetivos e identitários para desestruturar, mobilizar, rearranjar as representações e as práticas dos docentes em busca de

mudanças, melhoramentos, aperfeiçoamentos do/no fazer para alcançar outros lugares/alunos/fazeres/discursos que invoquem os professores de LI em IFs e os incite a experienciar diferentes formas de confrontar a si e as línguas e, assim, vivenciar outras possibilidades de aprendizagem com a LI, afirmando e assumindo outras identificações.

Surge, assim, outra possibilidade de investigação que se estrutura em torno de outras identificações que podem ser produzidas pelos docentes de LE de IF após a publicação da BNCC (2018) e da reformulação curricular trazida pela instauração do “Novo Ensino Médio”, bem como os sentidos que esses documentos oficiais podem mobilizar no ensino-aprendizagem de línguas a partir dos discursos que eles sustentam, mas essa problematização, por abarcar reflexões que excedem as possibilidades metodológicas deste estudo, coloca-se como proposta de discussão para estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

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

AMARAL, Maria Virgínia Borges. [2005] **Discurso e relações de trabalho**. 2ª ed. Maceió: EdUFAL, 2016. 282 p.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.

\_\_\_\_\_. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n.1, p. 35-56, 2018.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. [1984] “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 19. ORLANDI, E. P. e GERALDI, J. W. (Orgs.) **O Discurso e suas análises**. Campinas: UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez, 1990. p. 25-42. Trad. Celene M. Cruz e J. Wanderley Geraldi.

\_\_\_\_\_. [1982] Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. [1982] **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. [1998] **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O discurso da lingüística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática**. 2000. 267f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. O contato-confronto com a língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, Maria José (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003. p. 83-118

\_\_\_\_\_.; AGUSTINI, Carmen Lucia Hernandes. A constituição de corpora em lingüística da enunciação. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 121-133.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. [1995] **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e**

**Tecnologia e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de Dez. 2008. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192). Acesso em: 11/11/2017

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 145 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. 2000. pp. 24-45.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Superior. Parecer nº 776/97 de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação (em complementação à Lei 9394/96).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. 2000. 109 p.

CARVALHO, Ana Cecília. Pulsão e simbolização: limites da escrita. In G. Bartucci. (Org.) **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. **Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal no. 11.161 e do ensino da língua após a sua promulgação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras: UFMG.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino do português**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Os advérbios de relatividade já-ainda, déjà-encore**. Dissertação de Mestrado, USP, Línguas Estrangeiras, 1981.

\_\_\_\_\_. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI L. & OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.). **Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2000. p. 175-197.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP**, n. 36, p. 147-158, Jul./Dez. 2000a.

\_\_\_\_\_. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L. e OLIVEIRA, M. S. (Orgs.). **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2001. p. 175-197.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003. p. 139-160

\_\_\_\_\_. A celebração do outro. In: CORACINI, Maria José (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003. p. 197-222

\_\_\_\_\_. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, Maria José (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003. p. 239-256

\_\_\_\_\_. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003. p. 319-336

\_\_\_\_\_. No limiar das dúvidas e (in)certezas. In: **Estudos da língua(gem)**: Michel Pêcheux e a Análise do Discurso / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. n. 1 (Junho de 2005), Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005, p. 31-40.

\_\_\_\_\_. **A Celebração do Outro**: Arquivo, Memória e Identidade. CAMPINAS: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. A Subjetividade na Escrita do Professor. In: ERNST, Aracy; FUNCK Susana Bornéo. (Org.). **Escrita e Oralidade**. 1ªed. Pelotas (RS): EDUCAT, 2007, v. 1, p. 29-46.

\_\_\_\_\_. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. (Orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011

CUNHA, Celso Ferreira da.; CINTRA, Luis Filipe Lindley. [1986] **Nova gramática do português contemporâneo**. 4ª. Ed. Rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DESCARTES, René. “Discurso do Método”. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

D'OLIVO, Fernanda Moraes; TRAJANO, Raphael de Moraes. Língua de acolhimento e ensino de língua materna em periferias urbanas: uma reflexão discursiva. In.: Epistemologias e contemporaneidade: (re)discutindo concepções e categorizações para língua(s). **Revista Gragoatá – PGIL/UFF**, Niterói, v.24, n. 48, p. 160-176, jan.-abr. 2019.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Processos de Identificação do Sujeito-professor de Língua Materna: a costura e a sutura dos fios. In. CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 269-284

\_\_\_\_\_. A denegação como possibilidade de “captura” do não um no tecido do dizer. In. CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 285-304

\_\_\_\_\_. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. 2004. 199f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras / FAPESP, 2008.

EGITO, Niedja Balbino do.; SILVEIRA, Maria Ines Matoso. O letramento acadêmico de estudantes -não tradicionais- em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 799-819, 2018.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Clara Luz. 2007. 128p.

FOUCAULT, Michel. [1969] **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 236p. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. (título original: L'archeologie du savoir).

FREUD, Sigmund. [1915] O Inconsciente. In: Sigmund Freud - **Obras completas**. Volume 12. Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Disponível em: <http://ideiaeideologia.com/wp-content/uploads/2012/10/freud-sigmund-obras-completas-cia-das-letras-vol-12-1914-1916.pdf> Acesso em: 07/04/15.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade & discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, 57-82.

GRIGOLETTO, Marisa. Língua e Identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A. M. G. (Org) **English as a foreign language: identity, practices and textuality**. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 135-152.

\_\_\_\_\_. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-238

\_\_\_\_\_. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construções de identidades. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 351-362

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª ed.1992, Rio de Janeiro: 11ª ed 2006. p 102. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva

HON, Fernanda de Fátima Serakides. **Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras da UFMG: Belo Horizonte, 2009. 176 p.

JAKOBSON, Roman. [1969] **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

KRISTEVA, Julia. [1988] **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994

LACAN, Jacques-Marie Émile. [1957-1958] O Seminário. **Livro 5: As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. [1960]. "Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano". In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Disponível em: <http://psicopsi.com/pt/escritos-lacan-subversao-sujeito-dialetica-desejo-inconsciente-freudiano/> Acesso em: 16/01/15

\_\_\_\_\_. [1966] **Escritos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998. 937 p. Tradução: Vera Ribeiro. Coleção Campo Freudiano no Brasil.

\_\_\_\_\_. [1966] "A ciência e a verdade". In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITE, Nina. **Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio – Revista de Letras** (Vitória da Conquista) - v.12, n.1 jan./jun. 2020.

LOURES, Gisele Fernandes. **Processos identificatórios na formação de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior no Vale do Aço/MG**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Faculdade de Letras da UFMG: Belo Horizonte, 2007. 268 p.

LOURES, Gisele Fernandes. Algumas considerações sobre transferência e aprendizagem de língua. In: **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, 8, 2010, (83) São Paulo. Proceedings online. FE/USP.

LOURES, Gisele Fernandes. **Idiomas que se vendem/compram: que efeitos isso causa no ensino/aprendizagem de línguas?** Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

\_\_\_\_\_. **Por que ensino o que ensino?** Processos identificatórios na formação de professores de inglês. Curitiba, PR. 2011, 250 p.

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

MALDIDIER, Denise. [1990] **A inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MANNONI, Dominique-Octave. A desidentificação. In: ROITMAN, Ari *et al.* (Org.) **As identificações na clínica e na teoria psicanalítica**. Tradução e prefácio Ari Roitman Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 173-200.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Ensino Médio e Qualificação Profissional: Uma Perspectiva Histórica. In: BRUNO, Lúcia (Org). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo, Atlas: 1996.

NASIO, J. D. [1988] **Lições sobre os sete conceitos cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1997. Coleção Transmissão da Psicanálise. Tradução: Vera Ribeiro.

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

\_\_\_\_\_. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, Izabel.; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José. **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 45-56.

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

\_\_\_\_\_. **O processo identificatório na prática de assistência ao aluno com dificuldades de inglês como LE no curso de Letras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 563-582, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v9n2/10.pdf> Acesso em: 15/11/17.

\_\_\_\_\_.; REIS, Valdeni dos Santos. O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas. In: BERTOLDO, E. S. (org). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: Perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 229-246.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. [1983] **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. 4ª reimp. Campinas: Pontes, 2006. 276 p.

\_\_\_\_\_. Segmentar ou recortar. In: **Linguística: Questões e controvérsias**. Uberaba: FIUBE, 1984 (p. 9-26).

\_\_\_\_\_. [1988] **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. [1996] **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. [1999] **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p.

\_\_\_\_\_. [1992] **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. 4ª reimp. Editora da Unicamp: Campinas, 2015.

PÊCHEUX, Michel. [1975] **Semântica e discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. 333 p. Trad. Eni Pulcineli Orlandi.

\_\_\_\_\_. & FUCHS, Catherine. [1975] Análise automática do discurso. In: GADET, F. E HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de M. Pêcheux. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. [1988] **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi.

\_\_\_\_\_. [1999] Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 49-57.

PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. **Inter-Ação**; Rev. Fac. Educ. UFG, 26 (2): 53-62, jul./dez. 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. [1998] O conceito de Identidade em lingüística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicada.: São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. [2003] **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 144 p.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.) [1998] **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 4ª reimp. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. 2006, p. 213 – 230. Tradução: Silvana Serrani

RIOLFI, Claudia Rosa; ALAMINOS, Cláudia. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 297-310, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a08v33n2.pdf> Acesso em: 12/07/18

RIOLFI, Claudia Rosa; ANDRADE, Emary. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 48(1): 99-118, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37449169.pdf> Acesso em: 12/07/18

RIOLFI, Claudia Rosa. **Além das interpretações prêt-à-porter**: deslocamentos discursivos na formação de professores de língua materna. Mimeo, 2009a.

ROUDINESCO, Elisabeth. e PLON, Michel. [1997] **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de [1969]. **Curso de Lingüística Geral**. 24ª Ed. São Paulo: Cultrix. 2002.

SERRANI, Silvana Mabel. Ressonâncias Fundadoras e Imaginário de Língua. In: ORLANDI, Eni (Org.) [1993] **Discurso Fundador: A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional**. Campinas: Pontes, p. 113-126, 2003.

\_\_\_\_\_. [1993] **A linguagem na Pesquisa Sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. 2ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, (Coleção Momento), 152 p.  
SERRANI-INFANTI, Silvana Mabel. **Discurso e Cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005. 142 p.

\_\_\_\_\_. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) [1998] **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. 2ª reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 127-148

\_\_\_\_\_. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.) [1998] **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. 4ª reimp. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. 2006. p. 231-264.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto. (Orgs.) [1998] **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. 2ª reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

SILVA, Tomaz. Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Diego Paulo; LOURES, Gisele Fernandes. **As representações de alunos de um instituto federal acerca dos professores de Língua Inglesa**. In.: Programa e resumos do I Seminário Interinstitucional de Extensão em Formação de Professores de Línguas: a integração entre a formação inicial e continuada. Belo Horizonte: IFAL/UFMG, 2014.

\_\_\_\_\_. **Representações de alunos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiro acerca da língua inglesa: uma análise discursiva**. XI Congresso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso – ALED. Argentina: Buenos Aires, 2015.

\_\_\_\_\_. **Análise das representações da língua inglesa no discurso de professores de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. XI Congresso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso – ALED. Chile: Santiago, 2017.

SILVA, Diego Paulo da. **Ensino de línguas na educação profissional: identidade e representação**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Letras-Português) - Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

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

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Entre o desejo e realização?** Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira. 2002. 201 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2002.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **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 – IEL, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 2, p. 299-316, maio/ago 2013.

TEIXEIRA, Marlene. [2000] **Análise de discurso e psicanálise:** Elementos para uma abordagem do sentido do discurso. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 210p.

TURNBULL, Miles. “There is a Role for the L1 in Second and Foreign Teaching, but...”. **Canadian Modern Language Review**, Toronto, v.57, n.4, 2001.

UYENO, Elzira Yoko. Determinações identitárias do bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 37-56

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **A educação mudando o Brasil?** Uma abordagem discursiva da propaganda oficial. Maceió: EDUFAL, 2013. 185 p.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000, p. 7-72.

## SITES CONSULTADOS

INSTITUTO DA PSICANÁLISE LACANIANA (IPLA). O mágico do real. Disponível em: [http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/magicoreal\\_flash.html](http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/magicoreal_flash.html) Acesso em: 13/05/17.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012. (Dispõe sobre o código de ética para realização de pesquisas com materiais humanos). Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf> Acesso em: 25/01/18.

**APÊNDICES****APÊNDICE – A: CARTA DE ESCLARECIMENTOS SOBRE O TECLE**

Para os informantes

Caro(a) Senhor(a),

Eu, Diego Paulo da Silva (RG: XXXXXXXX-X SSP/AL e CPF: XXXXXXXXXXX-XX), graduando em Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL, sob o número de matrícula (XXXXXXXXXXXX), estabelecido à rua Vieira de Andrade, bairro do Clima Bom, Maceió/AL, CEP: 57071-809, e-mail: paulosincartney@gmail.com, com o número (82) 99912-1450, desenvolvo a pesquisa “Representações de alunos e professores de institutos federais acerca da língua inglesa” para meu trabalho de conclusão de curso.

Essa pesquisa tem como objetivo realizar um estudo acerca da análise do acontecimento discursivo como possibilidade de captura das identificações de alunos e docentes de Instituto Federal e das representações que compõem suas identidades e os efeitos de sentido que isso causa no ensino de língua inglesa em contextos escolares, para verificar os alcances de seus efeitos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, vista a partir da perspectiva dos rearranjos subjetivos.

Para tanto, necessito que o(a) Sr.(a) autorize a pesquisa que poderá constar de gravações de narrativas orais e ou escritas, observações de aula, filmagens, resposta a questionários, disponibilização de diários de aprendizagem e portfólios, e sessões de visionamento, conduzidas por mim ou em outros momentos por meio de gravações de depoimentos individuais.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e muito importante para a produção de conhecimento acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras e dos processos discursivos nela envolvidos. Informo que o(a) Sr.(a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma dúvida ou consideração a fazer, entre em contato comigo pelo endereço acadêmico, domiciliar ou eletrônico repassado.

Também é considerada a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento. Dou a garantia de que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outras pessoas, de modo a não ser divulgada a identificação de nenhum dos participantes. As análises serão feitas por mim com a supervisão de minha orientadora.

O (a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, darei todas as informações pedidas. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas (em papel ou eletrônicas) e/ou em encontros científicos e congressos, sem, contudo, tornar pública a identificação do informante.

Na página seguinte está o TECLE, para ser assinado, caso não tenha restado qualquer dúvida e você concorde com os termos postos nesta carta que ficará com você para eventuais consultas. Você deverá entregar apenas o TECLE.

Desde já agradeço o apoio e a participação.

APÊNDICE – B:

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TECLE**

Eu, \_\_\_\_\_,

autorizo a utilização de minha entrevista, conversa e/ou depoimentos gravados e transcritos sobre minha aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade do pesquisador Diego Paulo da Silva.

A pesquisa consiste em uma investigação do acontecimento da aprendizagem de língua inglesa, com alunos do ensino médio técnico, em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia por meio de processo discursivo. O objetivo é que sejam estudados os processos identificatórios construídos por alunos dessa instituição enquanto aprendizes de língua inglesa no contexto apresentado.

Autorizo, também, a publicação de minha entrevista e/ou depoimento em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livro.

Nestes termos,

( ) autorizo o uso de meu nome verdadeiro.

( ) autorizo o uso do pseudônimo: \_\_\_\_\_

( ) prefiro que me atribuam um número.

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do informante:

\_\_\_\_\_

Quando menor de idade, assinatura do responsável:

\_\_\_\_\_

Contato:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE – C

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

Ao responder as perguntas abaixo, você estará colaborando com uma pesquisa sobre o acontecimento da aprendizagem de LE segundo o processo discursivo. Para isso, é necessário que você grave seu depoimento por meio de um aplicativo ou dispositivo de gravação no celular. Faça sua gravação bem à vontade, estando, de preferência, sozinho(a), no lugar e horário de sua opção. Ao realizar a gravação, utilize o(s) idioma(s) de sua preferência.

Aqui, seguem algumas orientações para sua gravação:

**Você tem abaixo um roteiro de perguntas que não precisam ser respondidas em sequência e nem todas de uma só vez. Se houver alguma que você tenha dificuldade em responder, deixe-a para um outro momento. Pode lhe parecer que algumas perguntas sejam repetição de outras e, por essa razão, você ache desnecessário respondê-las. Também pode ocorrer que você entre em contradição em algum momento. As repetições e contradições são esperadas, não as reedite, e tente responder a cada pergunta sem se importar com as respostas dadas às outras, porque o que nos importa não é o conteúdo informacional, mas os modos de dizer. Pedimos que faça seu depoimento utilizando o idioma que você sentir que melhor se expressa.**

Diga seu nome (de preferência fictício), há quanto tempo leciona a língua inglesa, estuda e/ou fala o idioma e qual a importância dessa língua na sua vida.

1. O que a língua inglesa significa para você? Explique.
2. Por que você leciona língua inglesa?
3. Por que você fez o curso de Letras? Quais eram/são seus objetivos ao estudar língua inglesa? E quanto a seus alunos, quais seriam seus objetivos ao aprender/estudar o idioma?
4. Você estuda a língua inglesa? Se estuda, como o faz? Como você se sente durante seus estudos?
5. Como você se sentia durante suas aulas de língua inglesa e como você se sente quando ministra suas aulas? Como são suas aulas de língua inglesa?
6. Como aconteceu sua aprendizagem de língua inglesa desde o início até hoje? O que você aprendeu durante esse período?
7. Como é sua relação com a língua inglesa em sala de aula e fora dela?
8. Você acha que seus alunos estão aprendendo a língua inglesa em/com suas aulas? E como eles estudam, você poderia dizer?
9. Na sua opinião, é importante aprender a língua inglesa? Há algum aspecto que deva ser destacado no ensino dessa língua? Por quê?
10. O que o professor representa na aprendizagem dessa língua? E o que você representa na aprendizagem de seus alunos?
11. Você teria algo a dizer sobre os professores de língua inglesa que fizeram e/ou fazem parte de sua aprendizagem?
12. Como você se descreveria enquanto aluno de língua inglesa? E enquanto professor, como você é?

Obrigado por sua colaboração.

## ANEXOS

### *CORPUS EXPERIMENTAL*<sup>44</sup>

#### DEPOIMENTOS – 2ª COLETA

#### PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA

#### ENTREVISTADA: PROFESSORA MARIA

Meu nome é Maria. É::: Eu leciono a língua inglesa há aproximadamente 18 anos, éé::: há quanto tempo eu estudo [?] desde os... desde criança, há muito tempo, e... falo desde os 14 anos quando eu viajei... pra fora pra fazer um curso e a importância da língua na minha vida éé::: grande porque dela que saiu minha profissão.

1 – Bom, a LI pra mim significa várias coisas. Primeiro é um eterno desafio, eu diria assim, porque eu tô sempre em aprendizagem e... é uma aprendizagem que eu não considero... muito fácil. Então é um desafio sempre na minha vida. É... Também significa uma/um prazer por outro lado porque... talvez porque eu ache um desafio prazeroso, mas também porque eu tô sempre na curiosidade de aprender mais, então é um desafio prazeroso, é um desafio e um prazer e como eu falei anteriormente, significa também a minha vida profissional porque foi a partir dela que surgiu a minha profissão, o que eu sou hoje.

2 – Eu leciono a língua inglesa porque... foi a opção que foi se FAZENdo na minha vida. Assim... eu viajei aos 14 anos para passar seis meses nos Estados Unidos é... eu voltei falando essa língua depois dessa experiência e aí eu comecei a/ah... estudar mais aqui depois disso. Fiz o vestibular pra... pra letras achando que ia ser tradutora e acabei vendo que era uma licenciatura e... foi daí que eu comecei a lecionar, foi assim que aconte//foi assim que surgiu. Eu/eu leciono por conta das circunstâncias não foi uma escolha de fato, foi uma coisa que foi se/se desenvolvendo na minha vida com as contingências.

3 – Bom, eu fiz o curso de letras por causa do inglês exatamente. Porque eu sabia que eu tinha um bom nível de inglês e fiz português/inglês por conta disso. Os meus objetivos é... na verdade eu queria ser tradutora, como eu falei, eu/eu adorava fazer traduções, ainda gosto, de textos escritos. É, é::: quanto aos meus alunos... Não existe habilitação em inglês no curso que eu leciono, no curso de Letras que eu leciono.

4 – Estudo a língua inglesa normalmente pra preparar minhas aulas. É... eu faço através de pesquisas de textos normalmente na internet, É... com livros também que eu tenho em casa, gramáticas, dicionários, e... eu me sinto bem... instigada quando eu tô estudando pra/prá preparar minhas aulas, são os momentos que eu estudo, é... pra discutir, às vezes, às vezes

---

<sup>44</sup> Nas transcrições dos depoimentos, seguimos as orientações de Castilho (1998), acrescentando o uso de vírgulas para marcar pausas menores. Conservamos o uso das reticências para pausas mais longas, que acreditamos poder representar algum gesto de interpretação no dizer. Utilizamos também exclamações para marcar o tom próprio de uma fala exclamativa e, do mesmo modo, para marcar indagações.

também estudo pra ler um texto especificamente. E me sinto... me sinto bem, me sinto instigada, a palavra é essa.

5 – Na escola, quando eu estudava na escola inglês Eu me sentia muito bem porque como eu tinha estudado desde criança eu sabia mais do que as pess/ do que os colegas. Na/Na faculdade eu já não achava tão bom porque era fácil demais. Na faculdade se tornou uma coisa chata, porque eu achei que ia ser mais/mais... eu ia aprender mais, mas na verdade eu aprendi menos do que eu sabia quando eu fiz a faculdade, certo? É... eu me sinto... quando eu ministro minhas aulas eu me sinto bem, mas depende muito também do público, depende muito da resposta do público. Quando/quando os alunos acompanham, entram na minha atividade eu/eu me sinto bem, geralmente eu gosto de preparar as atividades. As minhas aulas de língua inglesa são normalmente com base em texto eu procuro textos e procuro é... dar aula com base nesses textos, mas geralmente de inglês instrumental para fins específicos e eu me sinto bem, eu gosto. Não falo inglês o tempo inteiro porque são aulas aqui na escola e o público não tem essa... esse conhecimento. Então, é por aí, só inglês para fins específicos, falado em português, mas com textos para leitura, voltados para leitura mais.”

6 – É, como/como eu te falei, são/são aulas dadas, geralmente, em língua portuguesa a maior parte do tempo porque eu/ porque eu dou leitura, faço aulas de inglês para fins específicos, aqui, na escola, são assim com as aulas que eu dou atualmente.

7 – A minha aprendizagem do inglês desde o início até hoje se deu de várias formas no início eu era criança eu estudar com a professora particular eu lembro aprendendo vocabulário básico. A Primeira Lembrança que eu tenho de aprender inglês é de aprender as cores, eu gostei muito e daí eu fui para escola e comecei a aprender na escola e eu gostava de aprender ouvindo música, era uma coisa que eu fazia era tradução de música e depois eu estudei fora e depois eu voltei nunca terminei um curso de inglês particular e aprendi como me comunicar e língua inglesa, aprendi vocabulário, aprendi muita coisa mas sempre achando que tinha muito mais coisa para aprender.

8 – Bom minha relação com a Língua Inglesa em sala de aula é tranquila eu deixo muito os meus alunos, ah, ah, sim ah ah eu me coloco numa situação em que eu não domino o idioma Então eu fico muito à vontade de dizer isso eu const:: tento construir junto com os alunos o conhecimento sobre o idioma, a gente troca muitas ideias e eu PER// permito, permito não é a palavra mas assim gosto quando os alunos trazem ééh:: novos conhecimentos que eles também adquirem, né? porque o... ???.. HOJE tá muito assim,é:: na sala de aula a gente tem muito muitos alunos, SABem muito o idioma por pela, pelo, por... por todo ooo:: o entorno, né, que eles têm aaaah convivência com a língua inglesa mesmo e:: fora da sala de aula a minha relação com a língua inglesa é umm::, está agora um pouco é... não tenho tido muita, muita.... não tenho utilizado muito frequentemente o inglês e nem gosto muito de utilizar, na verdade, eu/eu

prefiro me comunicar em português e eu tenho um certo//uma certa timidez de falar inglês não acho que seja uma coisa... eu, eu tenho amigos que ficam falando, que são professores, em contextos assim... é, aqui, na minha cidade e tal eu prefiro evitar, não gosto, eu acho esquisito.

9 - Bom eu acho que os alunos aprendem com as minhas aulas pelo menos o que me proponho a ensinar algumas estratégias de leitura do que nos cursos técnicos é que eu priorizo isso porque não há como sair muito disso pelo tempo que eu acho que eles aprendem Sim e como eles se estudam é que é uma coisa complicada porque eu acho que eles aprendem na sala de aula que não vejo a muitos anos estudando fora da sala de aula então eles aprendem comigo naquele momento e não sinto que seja uma constante estudo em casa. Na minha opinião é muito importante aprender a língua inglesa aprender a língua inglesa principalmente no mundo de hoje o aspecto que eu destaco é que a comunicação é uma coisa muito importante para a sobrevivência do ser humano à comunicação e a informação então a língua inglesa possui a língua mais falada em termos importância no mundo a gente pode importante também por que outra estrutura de língua diferente da que a gente fala eu acho que é muito importante que a gente aprenda essa língua para gente desenvolver inclusive o conhecimento não só do outro mas também da gente mesmo fazendo contraponto com outras pessoas com outras culturas eu acho importantíssimo por conta disso na questão do conhecimento do outro e de si próprio através do outro.

10 – Olha eu acho que o professor representa muito na aprendizagem dessa língua da língua inglesa porque a postura dele faz com que o aluno faz com que o aluno queira ou não aprender Se o professor dependendo de como ele se coloca ele pode facilitar a aprendizagem ou e tento não fazer dela uma coisa muito complicada por exemplo eu acho uma coisa complicada Mas eu tento não passar isso para o meu aluno eu tento mostrar que é uma coisa relativamente simples Até porque eu sei que as pessoas aprendem de formas diferentes Então eu acho que representa muito o professor se ele tem uma postura de incentivar o aprendizado do aluno eu tento fazer isso eu tenho que eu me coloco assim eu tento fazer essa ou aprendizado uma coisa fácil, simples e prazerosa eu espero que eu esteja conseguindo fazer isso.

11 – Sim, sim, tenho sim. Existiram Sim eu lembro da minha primeira professora é muito marcante engraçado eu era criança eu lembro dela me ensinando vocabulário básico mas eu gostava muito eu me lembro de uma professora que era Nativa uma inglesa que era uma pessoa muito interessante que eu gostava não somente por ela ser Nativa mas para ela ser muito espontânea espontaneidade para mim faz muito bem para aprender e eu me lembro de um professor da faculdade que também não foi legal que era muito estrutural gramatiquero aquela coisa não priorizada muito a fala tô botando até um pouquinho da sociolinguística a fala mesmo a comunicação Mas aquela coisa de sistematização de exercícios estruturais então Realmente eu não gostava não.

12 – Como aluna eu sou uma aluna muito dedicada aliás eu sou aluno dedicado em qualquer aula quando eu me proponho a estudar em inglês a fazer uma coisa sistematicamente sistematizada né Eu sou muito aplicada por exemplo se eu tenho que fazer um *listening* eu faço aquele lista Enem e depois eu vou tentar escrever tudo o que eu tô ouvindo e não só fico na compreensão oral auditiva mas eu vou também passar para o papel tentar escrever eu vou um pouco Além do que se pede para ver se eu aprendo um pouco mais eu gosto eu gosto de aprender sozinha então eu faço isso como professora Talvez eu seja um pouco talvez eu quebre pouco Talvez eu devesse cobra mais um pouco porque eu sou uma aluna como aluna me cobro muito mas como professora eu me cobro um pouco pensando agora aqui talvez eu pudesse mudar até minha postura porque eu acho que eu sou uma pessoa um professor um pouco bonzinho eu entendo quando o aluno diz que não quer estudar então então eu respeito um pouco. Talvez eu devesse ser um pouco mais firme para incentivar mais, mas gosto principalmente de dar prazer quando o aluno gosta de aprender e quer aprender mais e que ele segue... o meu prazer é encontrar um aluno meu, um ex-aluno meu, que saiba sabendo falar muito bem e tendo aprendido melhor que não seja comigo mesmo que não tenha sido comigo mas que hoje é uma pessoa falante fluente mesmo na língua.

## **DEPOIMENTOS – 2ª COLETA**

### **PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA**

#### **ENTREVISTADA: PROFESSORA ANA**

Hoje é dia 7 de setembro de 2015. Meu nome é Ana. Eu leciono a língua inglesa mais ou menos uns 15 anos, estudo a língua inglesa há mais ou menos 30 anos. Vamos lá, vamos começar a responder as perguntas.

1 - Hoje, o inglês pra mim é a minha vida porque ele me abriu as portas tanto profissionalmente falando como me abriu possibilidades de conhecimento de mundo, né, hoje é... é... a/as coisas que eu pude aprender ou que eu pude conhecer graças ao fato de eu conseguir entender ou falar inglês, entendeu? Conseguir ler inglês.

2 – Eu leciono a língua inglesa por... ser a língua inglesa, como eu disse anteriormente, a minha paixão, e eu me identifiquei com isso profissionalmente falando.

3 – Eu fiz o curso de letras é, é... porque eu precisava é... eu queria ensinar inglês profissionalmente então, na verdade, eu/eu segui o processo contrário, vamos assim dizer, eu comecei dando aula, então eu dei aula durante mais ou menos uns cinco ou seis anos em escolas particulares e a partir daí Eu senti a necessidade da qualificação, eu senti a necessidade de... vo/voltar a estudar teoria, de saber o que... o que... o que que se estava sendo produzindo com relação ao ensino aprendizagem de inglês e então por isso que eu fiz o curso de Letras e esses eram meus objetivos ao estudar o curso de Letras, né, ao entrar no curso de letras porque os

meus objetivos ao estudar a língua inglesa era conhecer a língua e isso... e isso acon/aconteceu desde cedo, desde criança, mas era conhecer (a) outra língua, né?

4 – hoje eu vou falar muito sinceramente, eu estudo menos do que eu gostaria, vamos lá, estudar no sentido que a gente mais ou menos conhece, né, tipo, abrir um livro é... , ah, hoje eu vou me propor a estudar inglês durante x horas, mas o que acontece é que a gente utiliza o inglês em vários contextos eu leio muito inglês, eu escuto muito inglês e isso de certa forma não deixa de ser uma forma de estudar, né?

5 – Eu adorava as aulas de inglês e eu tive professores, tive a sorte de ter professores que me incentivaram e que me fizeram me apaixonar cada vez mais pela língua. Eu gostaria muito de ser esse mesmo, de ter essa mesma característica pro meus alunos, então, assim... eu... sempre ministro minhas aulas nessa perspectiva de que eu possa despertar nos meus alunos a mesma paixão que alguns dos meus professores despertaram em mim.

6 – Poxa, é complicado dizer/responder isso. É... Eu estudei numa... Eu estudei inglês na escola, como todo mundo, e estudei língua inglesa numa escola de idiomas. Eu comecei mais ou menos aos 11 anos, fui até o ano de fazer vestibular, dei uma parada e quando eu tava mais ou menos no meio da faculdade eu senti a necessidade de voltar, de retomar. Ah, eu esqueci de falar que a minha primeira graduação, essa que eu tô falando da faculdade, foi Arquitetura e Urbanismo, então, a minha primeira graduação em letras surgiu depois que eu já tava trabalhando como professora de inglês.

7 – Acho que eu já meio que respondi isso, inglês, pra mim é uma... um... é a minha vida hoje, vamos dizer assim, é... uma forma de eu conhecer o mundo.

8 – Eu acredito que eu esteja proporcionando a eles oportunidade de... né? Ou seja, oportunidade de utilizar.... // a minha preocupação com os meus alunos é sempre levar atividades em que eles possam utilizar o inglês de forma significativa pra eles seja através da produção de algum... de algum texto, ou de algum vídeo, ou de algum... que eles produzam com a língua porque eu acredito que só assim a aprendizagem é significativa.

9 - Na minha opinião é importantíssimo aprender a língua inglesa, por essa finalidade, por essa coisa do inglês ser hoje uma língua que oportuniza... é... conhecer praticamente o mundo inteiro e ter... ter conhecimento a/acerca do que acontece no mundo inteiro, né, e o que pode ser destacado do ensino dessa língua acho que é a oportunidade de você produzir essa língua, de você utilizar essa língua efetivamente.

10 – Acho que o professor é aquele que tá ali mediando o processo, né, aquele que tá ali pra ajudar o aluno a dizer assim: você pode seguir por aqui, ou olha tem essa possibilidade aqui de interação, vamo tentar dessa forma, né, é o que eu tento fazer pelo meus alunos.

11 – Olhe, como eu falei anteriormente, eu tive excelentes professores de inglês, então talvez isso tenha me... me estimulado a seguir com essa paixão, vamos dizer assim, então eu tenho a dizer que eles realmente me ajudaram.

12 – Eu/eu sempre fui aquela aluna interessada, e disp... nunca tive de medo de arriscar, não tinha medo de falar. E... como professora eu tento fazer com que meus os alunos sejam assim.

Eu sei que motivação é... ninguém motiva ninguém para, né, mas eu tento oportunizar os meus alunos possibilidades de uso da língua, tento fazer com que eles gostem, queiram se comunicar e percebam a necessidade de se comunicar em inglês, é isso.