

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

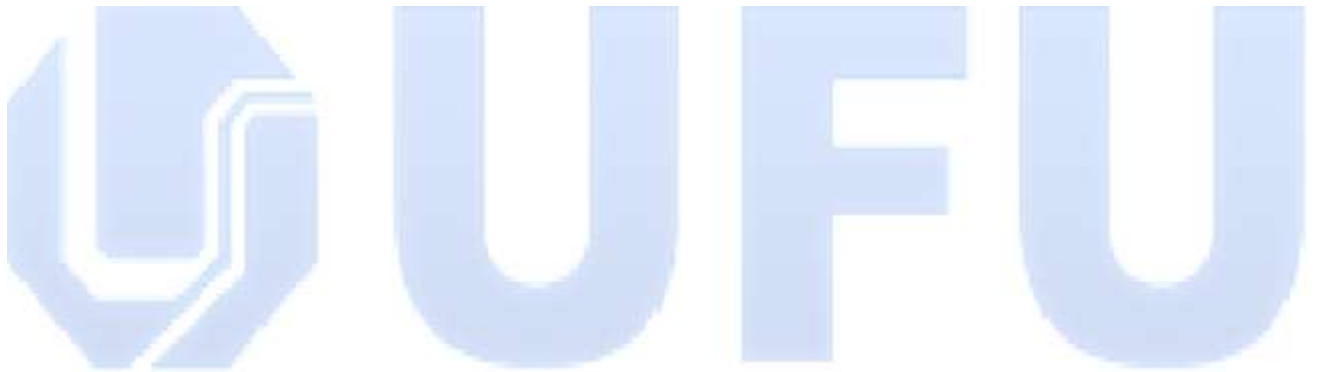
VILMA APARECIDA BOTELHO FREITAS

O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
DA REPRODUÇÃO DAS TEORIAS ESTUDADAS  
À INVENÇÃO DE SAÍDAS SINGULARES

Uberlândia  
2013



VILMA APARECIDA BOTELHO FREITAS



O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
DA REPRODUÇÃO DAS TEORIAS ESTUDADAS  
À INVENÇÃO DE SAÍDAS SINGULARES



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística e Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: Linguagem, Texto e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo.

Uberlândia MG  
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

F866p      Freitas, Vilma Aparecida Botelho, 1962-  
2013      O professor de língua estrangeira: da reprodução das teorias estudadas á  
invenção de saídas regulares / Vilma Aparecida Botelho Freitas. -- 2013.  
267 f. : il.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

1. Linguística - Teses. 2. Formação de professores - Teses. 3. Língua  
inglesa – Estudo e ensino – Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em  
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

---

Vilma Aparecida Botelho Freitas

O professor de língua estrangeira: da reprodução das teorias estudadas  
à invenção de saídas singulares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado e Doutorado,  
do Instituto de Letras e Linguística da Universidade  
Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

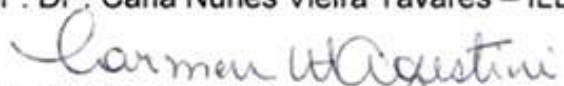
Área de concentração: Linguística e Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: Linguagem, Texto e Discurso.

Banca Examinadora

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Juliana Santana Cavallari – UNIVÁS

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – FAGED - UFU

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carla Nunes Vieira Tavares – ILEEL/UFU

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Hernandes Agustini – ILEEL/UFU

  
Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – ILEEL/UFU  
Orientador

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2013



Aos meus pais, pelo exemplo e aposta;  
Ao meu esposo Lucas e aos meus filhos  
Lucas e Bruno pelo amor, incentivo e  
paciência constantes.





## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Pai por todas as bênçãos recebidas, ao longo da minha vida.

Agradeço à minha família pelo amor e pela paciência, no dia a dia;

ao meu orientador, professor Ernesto, pelo investimento em mim e neste trabalho, conduzindo com sabedoria, equilíbrio e acolhimento cada passo que eu dava;

à Carla pelo entusiasmo, carinho e interlocuções constantes;

à Shnaider pela sempre disponibilidade, escuta cuidadosa, interlocução e carinho;

à Cármen pelo envolvimento e contribuições;

à Cláudia pela disponibilidade e pelas contribuições para o caminho que esta tese tomou;

à Arlete pela disponibilidade e acolhimento;

aos colegas de curso que me ajudaram a pensar o meu trabalho;

às professoras Laila, Mônica e Gabriela que concordaram em participar desta pesquisa;

aos muitos amigos e familiares pela compreensão e pela ajuda pontual, quando precisei.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, foram alcançados pelo momento que vivenciei na elaboração desta tese,

meus afetuosos agradecimentos.



## Traduzir-se

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir uma parte  
na outra parte  
— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?

Ferreira Gullar  
**Na Vertigem do Dia**



## RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar como se deu o movimento da posição de aluna do curso de Letras para a posição de professora de inglês de três participantes: Laila, Mônica e Gabriela. Esse movimento foi analisado, dentre outras formas, a partir da mudança de representações sobre ser professor, ser aluno e ensinar uma língua estrangeira, em dois momentos distintos: no final do estágio supervisionado, do curso de Letras e dois anos após o início da vida profissional. O *corpus* analisado foi organizado e construído desses dois momentos: dos relatórios do estágio, apresentados como trabalho de conclusão da disciplina Prática de Ensino, em 2007; e de uma entrevista gravada em áudio, em 2009. A hipótese que norteia este estudo é a de que o início da carreira profissional das professoras participantes desta pesquisa será marcado por tentativas de dar respostas, de maneira sublimada, a certas questões de ordem de ensino e aprendizagem que fizeram parte de suas próprias histórias de aprender uma língua estrangeira. Para tanto, fizemos o seguinte percurso metodológico: buscamos identificar e analisar 1) as marcas que suas histórias de aprender inglês deixaram na construção das representações de ser professor, de ser aluno e de ensinar uma língua estrangeira; 2) os efeitos dessas representações para o exercício docente; e 3) os fatores que podem ter desencadeado algum tipo de mudança na relação dessas professoras com as teorias estudadas. Diante da demanda de nosso objeto de trabalho, recorreremos às concepções de pulsão (Freud); sublimação (Freud); representação (Freud-Lacan); subjetividade (alienação e separação – Lacan); discurso (laço social – Lacan) para comporem nosso arcabouço teórico. As análises nos possibilitaram perceber que as participantes desta pesquisa tomaram para si as teorias de maneira singular, porque suas histórias pessoais foram determinantes para que assim acontecesse. Observamos, ainda, que as três professoras re-endereçaram algumas de suas questões de aprender inglês, de modo sublimado, ao iniciarem na docência. Esse re-endereçamento ocorreu em tempos e modos únicos e foram produzidos no entrelaçamento das posições das professoras frente ao saber e a demanda da sala de aula. Em nossas análises, pudemos perceber: os diferentes modos de encaminhamento que essas professoras deram para algumas das questões de ensinar e aprender inglês que lhes eram conflituosas, ao assumirem a sala de aula, profissionalmente; e alguns efeitos produzidos por uma formação em que prevalece o imaginário de completude das teorias.

**Palavras chave:** formação de professores de LE; representação; sublimação.



## ABSTRACT

This thesis aims at analyzing how the movement happened from the position of Language course student to the position of English teacher of three participants: Laila, Mônica and Gabriela. This movement was analyzed, among other ways, from the change of representations about being a teacher, a student and teaching a foreign language, in two different moments: at the end of the supervised training of the Language course and two years after the beginning of the professional life. The *corpus* analyzed was organized and constructed from these two moments: from the supervised training reports presented as a conclusion work of the discipline Teaching Practice, in 2007; and from an interview recorded in audio, in 2009. The hypothesis which guides this study is that the beginning of the professional career of the participant teachers on this research will be marked by attempts to give answer, in a sublimated way, to certain questions of teaching and learning matters which were part of their own histories in learning a foreign language. For both, we made the following methodological route: we identified and analyzed 1) the marks that their stories in learning English left in the construction of the representations of being a teacher, a student and teaching a foreign language; 2) the effects of those representations for teaching; and, 3) the factors that may have produced some kind of change in the relation of these teachers with the studied theories. In order to develop this research, we appealed to the notion of pulsion (Freud); sublimation (Freud); representation (Freud-Lacan); subjectivity (alienation and separation – Lacan); discourse (social bond – Lacan) to compose our theoretical framework. The analyzes allowed us to realize that the participants of this research took for themselves these theories in a singular way, because their personal histories were determinant for this; the three teachers readdressed some of their questions in learning or teaching English, in a sublimated way, when they initiated in teaching; despite they have experienced some effects due to the limit of formation, nevertheless, the answers they gave to some situations experienced in the classroom, we observed that the *Other* from the academic formation was remained consistent, after two years exercising the profession.

**Keywords:** foreign language teachers training; representation; sublimation.





# SUMÁRIO

<b>PARTE I</b>	<b>21</b>
<b>DIZERES DE APRESENTAÇÃO</b>	<b>23</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO UM</b>	<b>43</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE CONSTRUÍRAM NOSSO</b>	
<b>MODO DE OLHAR A FP</b>	<b>45</b>
1.1 As heterogeneidades enunciativas	46
1.2 Lacan e a linguística saussuriana	49
1.3 Saussure, Freud e Lacan	50
1.4 A noção de signo: o significado, o significante e a barra	53
1.5 Enunciado e enunciação na Psicanálise	56
<b>CAPÍTULO DOIS</b>	<b>59</b>
<b>2 NOSSO PERCURSO: UM CAMINHO ATRAVERSADO POR MUITOS OUTROS</b>	<b>61</b>
2.1 O cenário e a nossa motivação para esta pesquisa	61
2.1.1 O Projeto de Extensão	62
2.2 Sobre as professoras participantes desta pesquisa	63
2.3 A organização e construção do <i>corpus</i>	65
2.4 O caminho teórico-metodológico trilhado	69
2.5 Os efeitos das entrevistas para este trabalho	70
<b>CAPÍTULO TRÊS</b>	<b>73</b>
<b>3 MARCAS DE UMA FORMAÇÃO TEÓRICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	<b>75</b>
3.1 Um pouco da história sobre o campo da LA na formação do professor de LE	75
3.2 O estágio supervisionado	80
3.3 A LA e a formação do professor: algumas tendências teóricas	83
3.4 Uma passagem com Gabriela	87
3.5 O professor reflexivo	90
3.6 Uma passagem com Mônica	94

3.7 A abordagem comunicativa 95

3.8 Uma passagem com Laila 97

## **CAPÍTULO QUATRO 99**

### **4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS: SUPORTE PARA UMA ANÁLISE 101**

4.1 O estádio do espelho 102

4.2 A alienação e a separação 104

4.3 A pulsão e a sublimação 109

4.4 A noção de representação 114

4.5 O discurso na psicanálise lacaniana 116

## **PARTE II 123**

### **CONSTRUINDO E ANALISANDO O *CORPUS* 125**

## **CAPÍTULO UM**

### **LAILA 129**

1 Conhecendo o relatório de Laila: o ensino da oralidade nas aulas de inglês 131

1.1 O lugar da língua portuguesa nas aulas de inglês 135

1.2 As aulas da professora colaboradora e as aulas de Laila:  
indícios da construção de um lugar 138

1.3 A entrada de Laila na vida profissional 144

1.4 O regime de verdade da teoria e a contingência da prática 145

1.5 A sala de aula: essa familiarmente estranha 150

1.6 Os impasses e as respostas possíveis 153

1.7 A questão do “inesperado” 154

1.8 Um re-posicionamento frente ao saber(?): o lugar do “escorregão” 156

1.9 Atualizando uma história... 161

## **CAPÍTULO DOIS**

### **MÔNICA 163**

2 O relatório e a entrevista da professora Mônica: o ensino da gramática 165

2.1 O lugar do *mé-todo* 168

2.2 Das diversas demandas à tentativa de construção de um lugar 172

2.3 A questão do impasse 174

2.4 Representações de <i>ser professor</i> perpassadas pelos outros de sua história	179
2.5 A prática reflexiva	180
2.6 As relações e o mal-estar	182
2.7 Um reposicionamento frente ao que falha	185
2.8 A reprodução de um saber estabelecido	187
2.9 Quando o ensino da gramática viabiliza uma relação com a LE	193
2.10 Rastros de um fazer reflexivo	195
2.11 Marcas de uma história de aprender a gramática	199
2.12 A construção de um lugar de professora e os outros primordiais	202
2.13 Atualizando uma história...	203

### **CAPÍTULO 3**

#### **GABRIELA 205**

3 Conhecendo o relatório de Gabriela: o lúdico nas aulas de inglês	207
3.1 O lugar do lúdico: revisitando uma proposta - as relações	209
3.1.1 O lugar do lúdico: revisitando uma proposta - os materiais didáticos	216
3.2 A sala de aula e um re-posicionamento frente ao lúdico	218
3.2.1 Mas, então, porque há no lúdico “o que dá certo e o que não dá”?	220
3.3 Algumas representações do ser professor	223
3.4 O inesperado como possibilidade de produção	227
3.5 A construção de um lugar: os significantes advindos do Outro	230
3.6 Marcas de um início	232
3.7 Atualizando uma história...	237

#### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 239**

#### **APÊNDICE A 251**

Roteiro da entrevista realizada com Laila, Mônica e Gabriela

#### **ANEXO A 253**

Referências presentes nos relatórios (TCC) de Laila, Mônica e Gabriela

#### **REFERÊNCIAS 257**



## **PARTE I**



## DIZERES DE APRESENTAÇÃO

---

*O fato de podermos formular a alguém a questão do desejo do docente é sinal (...) de que a questão existe. É também sinal de que existe um ensino. E isso nos introduz, afinal de contas, na curiosa observação de que, quando essa questão não se coloca, é porque existe o professor. O professor existe toda vez que a resposta a essa pergunta está escrita, digamos, escrita em seu aspecto ou em seu comportamento, naquela espécie de condicionamento que podemos situar no nível do que chamamos de pré-consciente, ou seja, de algo que podemos tirar, vem de onde vier, das instituições, ou até do que é chamado pendores.*

(LACAN, 1962-1963/2004, p. 190)





## **Dizeres de apresentação**

Ao longo dos anos atuando no ensino de língua inglesa, em uma escola de Ensino Fundamental, temos recebido um número significativo de professores em formação advindos do curso de Letras de uma universidade federal para realizarem seus estágios supervisionados. Consideramos essa etapa um momento privilegiado na formação acadêmica, uma vez que professor pré-serviço vivenciar, na sala de aula, situações as quais poderão proporcionar uma forma diferenciada de se relacionar com as teorias, não mais como alunos, mas como professores.

Em decorrência dessa vivência, durante o estágio, instaura-se a possibilidade de que um movimento se dê. Isso pode ocorrer porque, ao se deslocar do lugar de ser ensinado (posição de aluno) para ensinar (posição de professor), viabiliza-se, potencialmente, uma outra relação desse professor com o seu objeto de trabalho, o ensino de inglês. Esse movimento diz respeito, ainda, às diferentes posições em que as professoras participantes desta pesquisa se colocam frente ao saber, e, às diferentes relações que estabelecem com as teorias, com o ensino, com a língua a ser ensinada, com seus alunos, enfim, com as diversas questões que compõem o processo de ensinar.

Nesse sentido, propomos, com esta tese, identificar e analisar, pela via dos dizeres, como se deu esse movimento da posição de alunas do curso de Letras para a posição de professoras de inglês. Interessa-nos, ainda, analisar as representações sobre ser professor, ser aluno e ensinar uma língua estrangeira construídas por três professoras de inglês em dois momentos distintos: o primeiro refere-se ao estágio supervisionado, o qual aconteceu no final do curso de Letras, na disciplina Prática de Ensino (PE, doravante), em 2007; e o segundo momento corresponde aos dois anos após a conclusão do curso de Letras, até 2009, quando essas mesmas professoras já trabalhavam no ensino de inglês.

Temos como objetivo geral contribuir com os estudos que se dedicam à formação de professores (FP, doravante) de línguas estrangeiras e tencionamos, especificamente, identificar e analisar de que forma a prática, a vivência em sala de aula, potencialmente, oportunizou às professoras participantes desta pesquisa uma relação outra com o saber.

Para tanto, fizemos o seguinte percurso metodológico: pela via do dizer, buscamos perceber e analisar 1. algumas marcas linguísticas que nos permitiram remontar algo da história de aprender inglês das participantes desta pesquisa e das representações de ser professor, de ser aluno e de ensinar uma língua estrangeira, nos dois momentos em questão; 2.

os efeitos decorrentes dessas representações e da posição frente ao saber para o exercício docente, durante o estágio, e no início da carreira docente; 3. a forma de laço dessas professoras com as teorias estudadas, durante a graduação; e 4. os fatores que, potencialmente, desencadearam algum tipo de mudança na relação dessas professoras com as teorias estudadas.

Assim, organizamos e construímos o *corpus* a ser analisado a partir dos relatórios de conclusão de estágio – o TCC<sup>1</sup>, no primeiro momento, em 2007; e de uma entrevista gravada em áudio, no segundo momento, em 2009. As três professoras de língua inglesa participantes desta pesquisa fizeram seus estágios, naquele ano, na escola em que trabalhamos e foram, por nós, chamadas de Gabriela, Mônica e Laila.

Consideramos significativa a relação entre esses dois momentos, porque supomos que o primeiro (durante o estágio, como professoras pré-serviço), potencialmente, pode se referir a um tempo em que essas professoras procuraram “transpor” as teorias estudadas para a prática docente. Portanto, as representações de ser professor de inglês, aluno e ensinar podem ser notadamente marcadas por um tipo de relação com as propostas teóricas advindas da formação acadêmica.

O segundo momento, os dois primeiros anos como professoras em serviço, entre 2008 e 2009, pode ser pensado como um tempo em que essas mesmas professoras, uma vez distanciadas de um fazer docente supervisionado (como ocorreu durante o estágio), terão vivenciado profissionalmente experiências e embates na sala de aula. Embates esses os quais podem contribuir para que haja uma mudança da posição dessas professoras ante a essas teorias estudadas, de modo não apenas a tentar “transpor” tais teorias para a sala de aula (como supostamente tenha ocorrido no estágio), mas subjetivá-las, conforme a demanda vivida na prática docente.

Assim, as duas perguntas que nos direcionaram foram as seguintes:

1. quais eram as representações de ser professor, de ser aluno e de ensinar uma língua estrangeira observadas ao final do estágio supervisionado e dois anos após a conclusão da graduação das participantes desta pesquisa?

2. como a prática docente, na sala de aula, pôde viabilizar (ou não) a essas professoras, que iniciavam suas carreiras profissionais, a estabelecerem uma relação outra com as teorias estudadas?

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso.

Destacamos que investimos no pressuposto de que pode haver uma relação outra com as teorias, no segundo momento, por conceber que as representações não são estáveis, ao contrário, elas são sempre (re)construídas nas relações, a partir de cada elemento subjetivado, nas diversas experiências vivenciadas.

Nesse sentido, pensamos que a construção das representações de ser professor, ser aluno e ensinar tem seu início na história escolar, familiar ou em outras histórias vivenciadas por essas professoras, e, portanto, podem ser determinantes no modo como elas vivenciam e subjetivam os processos acadêmicos. A graduação pode ser um momento em que essas representações são re-visitadas e atualizadas.

Estar em sala de aula, não mais como alunas, mas como professoras é, potencialmente, uma possibilidade de se haver com o desejo de se tornarem professoras, em um re-arranjo subjetivo. Isso pode ocorrer porque a entrada dessas professoras na prática de sala de aula diz respeito a inserirem-se em um universo que já está em funcionamento, a escola, por exemplo. Estar na posição de professoras implica, minimamente, tentar atender às demandas na sala de aula, as quais são de diversas ordens (pedagógicas e relacionais, por exemplo). Ou seja, a cada momento, essas professoras terão que fazer escolhas e, ao fazê-las, vão construindo um ensino que não vem apenas cumprir uma agenda, pela via de conhecimentos epistemológicos, mas que envolve construir relações (com as pessoas, com os métodos, com a instituição...), nas quais vários elementos se entrecruzam.

Para analisarmos essas questões, partimos das premissas de que

1. a natureza e a qualidade das relações que estabelecemos com nossos mestres (e com os o/Outros<sup>2</sup> da nossa história) podem estar estreitamente ligadas às relações que firmamos com nossos pais na infância. Essas não se perdem, apenas se desenvolvem e se transformam, conforme nos apresenta Freud (1913-1914/1996b);
2. a subjetividade se dá nas operações da alienação e da separação (Lacan) em diferentes situações, sendo uma dessas situações o curso de formação acadêmica; e
3. cada professora, potencialmente, toma para si as teorias estudadas de maneira singular, dada sua constituição subjetiva.

Assim, formulamos, como hipótese norteadora deste trabalho, que o início da carreira profissional das professoras participantes desta pesquisa é marcado por tentativas de dar

---

<sup>2</sup> Quando escrevemos “o/Outros” nos referimos ao “outro”, o semelhante que irá portar o(s) Outro(s).

respostas, de maneira sublimada, a certas questões de ordem de ensino e de aprendizagem que fizeram parte de suas próprias histórias de aprender a língua inglesa. Não se trata de quaisquer histórias, mas aquelas que fizeram com que essas professoras se movimentassem. Isto ocorre porque é o próprio exercício inicial da profissão que poderá fazer com que essas questões sobre o ensino e a aprendizagem, em confronto com aquilo que foi vivido em suas histórias, emirjam.

Situamos esta investigação no escopo dos Estudos Linguísticos, fazendo interlocução com a Psicanálise<sup>3</sup> freudo-lacaniana. Assim, propomos uma discussão sobre a formação dos professores de línguas estrangeiras, tendo como pressupostos teóricos os estudos de Authier-Revuz (2004) e de Milner (1987), na Linguística, como grande área; e recorremos à Psicanálise, em particular, as noções de pulsão (FREUD, 1915/1996; de sublimação (FREUD, 1915/1996), LACAN, 1964/2008), de representação (FREUD, LACAN), de subjetividade (LACAN, 1957-1958/1998, 1964/2008 e 1975/1982) e de discurso (LACAN, 1969-1970/1992), como aporte teórico que sustentou nossas análises.

Para tanto, organizamos esta tese em duas partes. A Parte I é constituída de quatro capítulos, além desta Apresentação e da Introdução. No primeiro capítulo, discorremos sobre alguns pressupostos teóricos que vieram constituir o modo como percebemos a FP para propormos esta pesquisa. No segundo capítulo, demos enfoque ao nosso percurso metodológico, o qual inclui a organização e a construção do *corpus*; algumas informações sobre as participantes deste trabalho, dentre outras. No terceiro, apresentamos a estruturação do curso de Letras e do estágio supervisionado, ao qual essas professoras se vinculavam; e discutimos algumas questões da Linguística Aplicada (LA, doravante), em particular, a abordagem comunicativa no ensino de LE e a prática reflexiva no fazer docente. Essa discussão se fez necessária, porque a formação acadêmica incluindo o programa do estágio supervisionado estiveram fortemente pautados nas construções teóricas desse campo, a LA, repercutindo, de alguma maneira, nos relatórios e nas entrevistas. No quarto capítulo, construímos a base teórica que sustentou nossas análises.

Como pôde ser observado, optamos por organizar os pressupostos teóricos em dois capítulos distintos (capítulo 1 e capítulo 4). Essa opção se justifica porque eles desempenharam papéis diferentes na elaboração desta tese.

---

<sup>3</sup> Sempre que nos referirmos à Psicanálise nesta tese, estamos nos referindo à Psicanálise de orientação freudo-lacaniana.

No capítulo 1, apresentamos alguns conceitos que construíram o nosso modo de olhar para as questões da FP e, a partir de nossas observações e vivências, propomos esta pesquisa da maneira como aqui se apresenta. Nesse capítulo, interessaram-nos as noções de heterogeneidades enunciativas (Authier-Revuz, 2004); de significante, tal como inicialmente postulada por Saussure e re-visitada por Lacan, conferindo primazia ao significante; de enunciado e de enunciação na Psicanálise.

No capítulo 4, estão os conceitos e construções teóricas que nortearam e sustentaram nossas análises. São eles: o estádio do espelho (Lacan); as noções de alienação e de separação (Lacan); a pulsão (Freud); a noção de sublimação (Freud); a noção de representação (Freud e Lacan); e a teoria dos quatro discursos (Lacan).

A Parte II desta tese é constituída de três capítulos de análise do *corpus*, das Considerações Finais, de um Apêndice com o roteiro da entrevista, de um Anexo com as Referências que apareceram nos relatórios das professoras e das Referências usadas para a elaboração desta tese. O primeiro capítulo é dedicado às análises do relatório e da entrevista da professora Laila; no segundo, focamos a professora Mônica e o terceiro é voltado para a professora Gabriela. Feita essa apresentação, passamos à Introdução.



## INTRODUÇÃO

---

*a presença do inconsciente,  
por se situar no lugar do Outro,  
deve ser buscada, em todo discurso,  
em sua enunciação.*

(LACAN, 1964/1998, p. 848)





## Introdução

Nossa experiência em receber e acompanhar alguns professores pré-serviço durante seus estágios possibilitou-nos perceber que, normalmente, essa etapa da graduação acontecia de maneira rápida. Muitas vezes, os alunos se limitavam a observar algumas aulas dos professores efetivos e, em seguida, ministravam as suas.

Observávamos, ainda, que o estágio dessa forma desenvolvido parecia não articular os outros aspectos da dinâmica de uma escola regular. Nesse sentido, a Área de Línguas Estrangeiras da instituição com a qual temos vínculo de trabalho, em parceria com os professores de Prática de Ensino de línguas estrangeiras de uma universidade federal, desenvolveu um Projeto de Extensão, em 2007, com o objetivo de oferecer aos professores pré-serviço de línguas estrangeiras algumas possibilidades de conhecer um pouco mais sobre os diversos segmentos que estruturam uma Escola de Ensino Fundamental.

Assim, além das aulas que eram observadas e ministradas pelos professores pré-serviço, eles participaram de grupos de estudo, reuniões diversas, atendimentos aos pais e aos alunos, prepararam aulas com o grupo de professoras da escola, envolveram-se em projetos pedagógicos, acompanharam determinadas turmas nos intervalos das aulas, enfim, esses professores puderam estar presentes em várias modalidades da rotina da escola.

A importância desse Projeto de Extensão para esta tese está no fato de que ele nos proporcionou um convívio maior com os professores pré-serviço e, desse convívio, certas questões nos suscitaram inquietações. Apresentamos outras informações desse Projeto de Extensão, no capítulo 2 (Parte I) desta tese.

Durante a realização do estágio com a configuração descrita acima, os docentes da disciplina PE solicitaram que as professoras pré-serviço construíssem um diário reflexivo<sup>4</sup>. Periodicamente, esses professores de PE se reuniam com essas alunas para discutirem as questões destacadas em seus diários.

No decorrer do estágio, não eram raros os momentos em que essas professoras pré-serviço nos relatavam alguns impasses vivenciados na sala de aula, durante suas regências, como, por exemplo, as brincadeiras, a falta de atenção, a conversa excessiva e algum conflito entre os alunos, os quais atrapalhavam o desenvolvimento da aula programada. Essas

---

<sup>4</sup> O diário reflexivo é uma ferramenta de acompanhamento de estágio, em que essas estagiárias registraram o que consideraram relevante, bem como suas percepções e apreciações nas diversas situações vivenciadas, durante as aulas observadas e as aulas ministradas.

situações são absolutamente passíveis de ocorrer com quaisquer docentes, sejam eles iniciantes ou mais experientes, na prática em sala de aula.

Ao tentarem lidar com tais situações, essas professoras pré-serviço davam diferentes respostas às questões que emergiam: às vezes, buscavam suporte nas diversas teorias (estudadas ou não, na graduação), à procura de estratégias de ensino; às vezes, recorriam aos outros profissionais da escola, para uma orientação; às vezes, investiam mais na proximidade dos alunos; às vezes, tentavam outras saídas; às vezes, não faziam nada por não saberem o que fazer. Muitas vezes, apostavam que, quando fossem as professoras efetivas das turmas, a história poderia ser diferente<sup>5</sup>.

Nos momentos em que essas professoras buscavam ajuda, elas pareciam esperar encontrar respostas prontas para resolverem seus impasses na sala de aula. Parecia-nos que nessa busca elas apostavam que a resposta estivesse em algum lugar ou em alguém e não pareciam investir na construção de uma possível resposta. Essa forma de essas professoras se posicionarem frente às questões que emergiam causava-nos inquietação, porque não tínhamos “a” resposta que elas procuravam.

Não esperávamos que essas professoras se posicionassem diferentemente, no sentido de irem além dos pressupostos da formação universitária e cavassem um lugar marcado por uma invenção de serem professoras. Mesmo porque o momento de estágio se configura como um tempo inicial, no qual tendemos a caminhar notadamente colados ao que nos fora ensinado, reproduzindo, muitas vezes, as teorias estudadas, sem as tomarmos para nós, de modo subjetivado.

Isso pode ocorrer porque o movimento de “descolar-se” de um modelo de ensino pronto, durante o estágio, não é simples, pois, além da inexperiência das professoras, havia uma demanda advinda do Outro<sup>6</sup>, enquanto instituição ali representado pela professora de PE, que, a todo momento, voltava-se às estagiárias e as “chamava” para essa ou aquela abordagem de ensino. Houve um fato<sup>7</sup> que nos foi contado por Gabriela, em seu relatório, que pode ser

---

<sup>5</sup> Esses eram dizeres de alguns estagiários, ao vivenciarem algum tipo de desestabilização durante a aula ministrada.

<sup>6</sup> “Outro, aqui, não como semelhante ou parceiro com quem o sujeito buscará identificar-se, mas como aquele que está para além de uma dimensão imaginária, sendo o portador de um tesouro de significantes. Isto é, uma instância que é feita de palavras e que porta até o indivíduo, permitindo-lhe aceder às representações e assim estabelecer diferenças entre aquilo que aparentemente – ou imaginadamente – pode parecer semelhante.” (BATTAGLIA, 2005, p. 14).

<sup>7</sup> Em linhas gerais, Gabriela nos relata que após uma aula ministrada por ela, durante o estágio, sua professora de PE questionou sua escolha de uma determinada atividade, afirmando que não se tratava de uma atividade comunicativa.

uma mostra do que pontuamos aqui. Apresentamos essa passagem, no capítulo 3, item 3.4, da Parte I, desta tese.

Consideramos bastante curiosa a dinâmica dessa formação, porque, ao mesmo tempo em que essas professoras pré-serviço eram instigadas a produzir conhecimento, parecia-nos que elas deveriam atender a um “script” pronto e universalizado. Então, indagamos se essa forma de conduzir a formação já não estaria, potencialmente, marcando um modo de ser professor, o qual enfatizaria um (pré)“script”, e isentaria as professoras de uma produção, de uma elaboração pela qual fossem corresponsáveis.

Nesse mesmo sentido, Riolfi (2011a, p. 85-86) afirma que a

formação universitária ideal consiste, portanto, em um processo de dupla incidência. Por um lado, precisa garantir que seu aluno tenha contato com a produção acumulada no seu tempo, produção esta que lhe fornecerá os instrumentos para o exercício qualificado da profissão por ele escolhida. Por outro, precisa levá-lo a uma consequência tal que possa impeli-lo a aceitar o desafio para, sabendo se servir desta produção, inventar uma solução singular para o seu desejo.

Essa “dupla incidência”, ensina-nos Riolfi, diz respeito “ao movimento a ser realizado pela instituição de ensino para, a partir do trabalho educativo, gerar um sujeito do conhecimento (de caráter universal)” e um movimento que deve “ser realizado pelo aluno”. Movimento esse que diz respeito ao aluno “deixar de se referir exclusivamente ao conhecimento já legitimado, [e] atravessar este efeito”. Nessa condição, é de responsabilidade do professor que conclui sua graduação, ao mobilizar suas questões, “minimamente encontrar um lugar entre o universal e o singular”.

Observamos que o processo de formação acadêmica dessas professoras foi marcado pelo entrelaçamento de, pelo menos, três aspectos: as teorias estudadas e os processos vivenciados; a forma como essas teorias e processos foram discursivizados; e os modos com que essas professoras tomaram para elas essa formação. Essas questões são significativas para entendermos algumas respostas dadas pelas professoras, ao vivenciarem o movimento das posições de alunas para professoras.

Em relação ao primeiro aspecto, visitamos algumas construções teóricas encampadas pela LA, tais como a abordagem comunicativa no ensino de LE e a prática reflexiva no fazer docente, porque o *corpus* analisado nos conduziu a esse campo e foi o lugar em que o programa da disciplina PE se apoiou para elaborar o estágio supervisionado. No segundo, buscamos informações no Projeto Político Pedagógico (PPP, doravante) do curso em questão

e no programa da disciplina PE. Certamente, esses dois aspectos não foram os únicos responsáveis pela construção da subjetividade das professoras, entretanto, potencialmente, deixaram marcas nessa construção, pois foram conduzidos por profissionais responsáveis por uma formação acadêmica. Para tratarmos do terceiro aspecto, analisamos de que maneira as teorias retornavam e como as professoras se posicionavam frente a esses saberes, em sala de aula.

Nossa opção teórica, predominantemente, conceitos advindos da Psicanálise freudolacaniana, não foi alheia a um processo que vimos construindo desde nosso mestrado, 2002-2004. Desde então, estamos vinculadas a grupos de estudos e pesquisas que se dedicam às questões da subjetividade e da linguagem, dentro do Instituto de Letras e Linguística da UFU, e participamos de outros cursos oferecidos por instituições<sup>8</sup> de Psicanálise.

Em decorrência de nossa identificação com esse campo teórico e por percebermos que as teorias que, predominantemente, formaram as professoras de LE evidenciavam um limite para lidar com questões que insistiam em causar mal-estar, e que não eram de ordem metodológica, é que propomos lançar um olhar sobre a FP, na perspectiva de conceber que o processo de tornar-se professor é perpassado por uma construção subjetiva.

Portanto, podemos pontuar que cada professor estabelece diferentes relações com as teorias, as quais, potencialmente, irão sustentar sua prática, ao entrar no mercado de trabalho. Algumas das teorias apresentadas, durante sua formação acadêmica, poderão lhe “dizer” muito, outras nem tanto. Pode ocorrer, ainda, de ele (o professor) não se reconhecer no que lhe é oferecido teórico-metodologicamente. Isso ocorre porque “com palavras transmitimos, não só pleno, um ‘conteúdo’ positivo, mas também vazio, de certo modo... nada”, nos diz Lebrun (2008, p. 83). Os diversos dizeres ressoam diferentemente (embora, às vezes, nem ressoem) em cada professora e para que algo se produza, “é preciso que haja alguma coisa no significante que ressoe”, como nos ensina Lacan (1975-1976/2007, p. 18). Nesse sentido, as professoras participantes desta pesquisa, ao tomarem para elas as teorias estudadas, fazem-no de maneira singular, justamente pelo desejo que as move.

Importante considerar, ainda, que, enquanto essas participantes estavam na posição de alunas, recebendo orientações e ensinamentos, havia uma lógica, nesse processo. Às vezes, essas professoras eram colocadas em uma posição de nada saber, prevalecendo, assim, um funcionamento que partia de um saber compilado que era apresentado por seus mestres. Às

---

<sup>8</sup> Clínica Freudiana e CEEPU (Centro de Estudos e Eventos em Psicanálise de Uberlândia).

vezes, elas eram instigadas a produzir algo, tal como aconteceu com a pesquisa desenvolvida no final do curso, por exemplo. Por essa razão, a noção de discurso em Lacan nos permite analisar o lugar em que essas professoras foram colocadas, o modo como elas fizeram laço com seus mestres e como elas vivenciaram o processo de se qualificarem professoras. No Seminário 20, Lacan postula que

a noção de discurso deve ser tomada como liame social, fundado sobre a linguagem e parece então não deixar de ter relação com o que na linguística se especifica como gramática, nada parecendo modificar-se com isso. (LACAN, 1975/1982, p. 28)

Uma vez estando o discurso fundado na linguagem, “qualquer possibilidade de sentido” está subordinada ao significante, conforme apresenta Riolfi (1999, p. 40). Assim, dois aspectos são importantes considerarmos: um deles diz respeito às teorias serem tomadas como um conjunto de significantes, e o outro aspecto se refere ao processo de subjetivar (ou não) certos significantes, a partir do modo como eles são postos ou discursivizados, produzindo, assim, um tipo de laço. Ainda se baseando em Lacan, Riolfi afirma que o discurso “é um aparelho que domina e governa tudo que possa eventualmente surgir em palavras. As palavras, por sua vez, se alojam nessa estrutura” (RIOLFI, 1999, p. 40). Nessa perspectiva, podemos pensar que há diferentes decorrências que os funcionamentos discursivos podem instaurar na FP, dependendo da maneira como os laços se estabelecem.

Outra importante questão é que a formação teórica não ocorre de modo automático (o professor formador ensina e seu aluno aprende). Ao contrário dessa dinâmica, os professores formadores não têm controle nenhum sobre quais são os significantes que seus alunos tomam para si e tampouco da forma como cada um subjetiva certos significantes que compõem as teorias estudadas. Isso ocorre porque a identificação e a construção dos sentidos para as teorias estudadas podem estar, de alguma maneira, vinculadas às histórias desses alunos, futuros professores. Assim, deixamos o campo das certezas e do padronizado e entramos no campo das produções singulares.

Por assim concebermos, a teorização lacaniana sobre a constituição subjetiva, por meio dos processos de *alienação* e *separação*, tem um importante lugar neste trabalho, porque concebemos que para que alguém se constitua professor, de alguma forma, é necessário que ele que diga “sim” a certos significantes, os quais o qualificarão professor, potencialmente. É necessário que o futuro professor concorde, digamos assim, em assujeitar-se aos pressupostos de uma dada formação acadêmica. Afinal, se estamos buscando um saber que nos dê,

minimamente, elementos para nos tornarmos professores, é no curso de graduação específico que iniciamos nossa história de, possivelmente, nos tornarmos professores.

Pensamos que, no início da carreira, o professor pode tentar fazer na sala de aula o que lhe fora dito e ensinado teoricamente, entretanto, há momentos em que isso não lhe seja mais possível. Por que isso pode ocorrer? Talvez porque, na perspectiva desse professor, as alternativas metodológicas, por exemplo, já se esgotaram e não foi observado um resultado satisfatório com seus alunos. Esse seria um momento em que tal professor se depara com o conflito de perceber que o Outro que o formou não é completo, mas barrado, e, portanto, faltoso.

Assim, e diante do impasse de ter que lidar com a inconsistência desse Outro teórico que o formou e com o incômodo de não alcançar os objetivos em seu ensino, esse professor teria que construir algumas saídas. A construção dessa(s) saída(s) vai depender do quanto esse professor consegue (ou não) suportar ter que lidar com essa falta e do quanto esse professor se interessa em re-encaminhar suas questões de ensinar. A busca de saídas pode ocorrer, porque esse professor é movido por uma força insistente e constante que o insta a produzir algo diferente do que já fez, até então. Essa força é o que Freud chamou de *pulsão*.

Quando o professor consegue dar algum encaminhamento a essa exigência de satisfação que tenha uma marca de produção que lhe seja própria, inicia-se o processo de *separação*, separar-se tendo se servido desse Outro (da formação, por exemplo), como ensina Lacan (1975-1976/2007, p. 132). Nesse sentido, a pulsão pode ser pensada como aquela que causa a separação. Apenas ressaltamos que a separação pode ocorrer ou não, porque o professor pode construir outra saída qualquer, como veremos em nossas análises.

Outro destaque a ser feito é que as teorias que qualificaram essas professoras eram predominantemente perpassadas pela noção de um sujeito cognoscente, conhecedor e controlador dos processos de ensino e de aprendizagem; e a linguagem era concebida como transparente e livre de equívocos. Essa forma de atravessamento produziu efeitos que puderam ser observados, quando essas professoras assumiram a sala de aula.

Concebemos, então, que ao tratarmos as questões do sujeito e da linguagem estamos em um campo da não-transparência e do não-controle. Não sabemos do outro e não controlamos os efeitos que os diversos processos vivenciados na formação podem produzir (ou não) no outro. Mas podemos considerar a possibilidade de que essas professoras “cavem” no (im)possível de dizer e de ensinar, modos de expressar sua singularidade, após terem se

constituído desse Outro teórico. Assim pensamos, porque o que está em jogo, inicialmente, é a maneira como as diversas teorias e processos acadêmicos são subjetivados e, por conseguinte, uma construção de ser professor vai sendo (re)visitada.

Essa discussão se justifica, porque acreditamos ser relevante considerar que a formação do professor, e o ensino e a aprendizagem são constituídos de um “impossível”. Primeiro, porque não é possível tudo ensinar, afinal, o ensinar está mediado pela linguagem; segundo, porque não há garantia de que o processo de ensino e aprendizagem se dê, automaticamente; e, terceiro, porque existe uma marca de incompletude nas relações, no sentido de não se ter um perfeito encaixe entre professores e alunos; alunos e alunos; teorias e professores; e teorias e alunos.

A linguagem como passível do equívoco é caracterizada pela (im)possibilidade de tudo dizer, há sempre um resto nas mediações estabelecidas, sejam elas entre as pessoas ou teorias. Importa-nos investir nesse resto porque ele é uma brecha em que as professoras podem colocar algo que lhe seja próprio, a partir de sua implicação com seu campo de atuação e com seu objeto de trabalho: o ensino de LE.

De qualquer forma, e como qualquer proposta de curso se dá dentro de uma parcialidade constitutiva, a diferença está em fazer o não-saber ou o que é da ordem do impossível (resultante das parcialidades) algo que possa se reverter em favor do próprio professor. Ou seja, a brecha resultante da incompletude (das teorias, do saber, da formação, dos métodos etc) poderia ser o ponto em que o sujeito pode aparecer singularmente, momento de (de)cisão, pois é na fenda dessa operação que o professor pode se inscrever e se deslocar de um saber pronto para a construção de um fazer singular (ou de uma invenção) e sustentar a sua palavra.

Nessa perspectiva, Forbes (2011, não paginado) fala de dois importantes momentos:

invenção e responsabilidade. Inventar uma forma singular de ocupar o seu lugar na vida, uma vez que nada está dado a priori, e ter a coragem de expor essa singularidade, inscrevê-la no mundo se responsabilizando por ela.

Salientamos que a construção de um lugar com marcas singulares pode ser viabilizada, porque a alienação do professor a certos significantes do Outro teórico já se deu. Então, concordamos com Safouan, (1985, p. 43) quando se remete a Lacan e afirma que “não é que os institutos sejam menos estruturados, mas que não se ensine neles um saber pré-digerido”. Essa questão é interessante, visto que observamos, em diversas situações de estágio, as quais acompanhamos, um movimento das estagiárias de retomarem o que lhes fora ensinado sem

problematizá-lo, ou problematizando-o superficialmente. Essa forma de agir parece vir como decorrência de uma dinâmica vivida na formação que, algumas vezes, encorajava, e outras “cobrava” que essas estagiárias tomassem esse conhecimento teórico como verdades inquestionáveis e prontas a serem “transpostas”<sup>9</sup> para a sala de aula, posicionando-se pouco ou quase nada, em relação às teorias estudadas.

Os aspectos destacados até o momento são importantes para esta pesquisa, uma vez que podem ser determinantes no modo de construir a subjetividade dessas professoras, e podem repercutir na maneira como tomaram a palavra, quando não mais estavam sob a supervisão de seus mestres, como ocorreu no estágio. Esse momento de tomar a palavra pode ser entendido como um tempo de produção e de assunção das consequências advindas das escolhas feitas.

Assim, para a discussão que aqui propomos, destacamos alguns estudiosos que ampliam o diálogo entre a Psicanálise e outras áreas, em especial, a Educação e a vertente da LA que concebe a possibilidade de uma constituição do ser professor do ponto de vista da subjetividade como sendo construída pelo Outro.

A LA marca, pontualmente, um lugar, nesta tese, pelos dizeres que ela sustenta sobre o ensino e a aprendizagem de LE e sobre a formação de professores de línguas. Dizeres esses que constroem conhecimento e produzem efeitos sobre os professores, em seu âmbito de atuação profissional.

Nesse sentido, em nossa discussão, tratamos de alguns aspectos dos estudos desenvolvidos pela LA, em especial os que estiveram presentes nos dizeres das professoras participantes desta pesquisa, ou que observamos compor, de maneira subjacente, suas escolhas, no exercício docente. Isso porque, além da própria construção do *corpus* nos levar aos pressupostos dessa área, entendemos que os conhecimentos produzidos por esse campo são buscados pelos profissionais e pelos cursos que formam professores de línguas. Há, portanto, ampla prevalência teórica e consequente institucionalização da LA, como pode ser observado na própria estrutura curricular do curso de Letras em questão. O que possibilita que essas teorias, ao transitarem durante toda a formação dos professores, construam marcas no modo de sermos professores.

---

<sup>9</sup> Referimo-nos ao item 2 do Projeto Político Pedagógico do curso da Letras. Retomaremos essa questão, no capítulo 3, item 3.2, da Parte I, desta tese.



Em LA, citamos os trabalhos que se voltam para os estudos discursivos, os quais concebem que o sujeito não é centrado nem uno, mas cindido e constituído na e pela linguagem. Nessa perspectiva, destacamos os trabalhos de Bertoldo (2000), que, em diversas produções, analisa os vários discursos presentes na e sobre a sala de aula, e sobre formação de professores, partindo de questões teóricas e práticas, com o intuito de pensar “teoria e prática, como uma rede complexa, heterogênea e conflituosa”. Ainda nessa linha teórica, citamos os trabalhos de Uyeno (2002), Grigoletto (2003), Coracini (2003, 2007), Eckert-Hoff (2004), Cavallari (2005), Andrade (2008), Tavares (2009 e 2010), e outros que focam a FP.

O outro campo é a Psicanálise. Mobilizarmos conceitos da Psicanálise se justifica por se tratar de um saber que nos possibilita pensar: as professoras em suas construções singulares; as diversas relações que estabelecemos com os objetos e com o outro; a subjetividade como aquela que não está pronta desde sempre, ao contrário, é construída no constante movimento de alienarmos aos significantes advindos do Outro, e, por vezes, separarmos-nos deles; as questões do sujeito do desejo; a (in)completude de uma formação; a importância dos rastros deixados nas situações diversas da rotina escolar, pela via da linguagem, como as repetições, os erros e os lapsos, por exemplo, como sendo, potencialmente, manifestações inconscientes; o significante *professor* em uma perspectiva não dada, mas construída a partir de pontos de identificação; dentre outras razões.

Na Psicanálise, destacamos os trabalhos de Riolfi (1999, 2007, 2009, 2011, 2012) e de Mrech (1999, 2005). Riolfi é psicanalista e linguista e se dedica a algumas questões da Educação, dos processos da escrita, da linguagem, do ensino e aprendizagem e da formação de professores, dentre outras. Mrech é psicanalista e desenvolve reflexões sobre as possíveis contribuições da Psicanálise para a Educação. A abordagem psicanalítica nos é cara, porque, dentre outras razões, seria uma possibilidade de sustentar que o *aprender* pode ser também o *não aprender*, o que demandaria do professor suportar um lugar permeado pelo mal-estar de desalojar o imaginário de haver respostas prontas a todas as questões no ensino; de tudo abarcar; de tudo ensinar e aprender, conforme apregoam algumas teorias que constroem seus conhecimentos.

Para emprendermos nossas análises, partimos da materialidade linguístico-discursiva, concebendo que todo ato enunciativo é marcado pela singularidade e pela irrepetibilidade. Tal concepção nos possibilita pensar na inscrição de traços das representações de ensinar, de ser professor e de ser aluno, naquilo que as três professoras enunciam. Esses traços a que nos

referimos, nesta pesquisa, dizem respeito ao que constitui os dizeres e que singulariza o enunciador, dando indícios de suas identificações.

Acreditamos que a discussão aqui desenvolvida poderá contribuir com aqueles que se dedicam a formar professores de línguas e que, de alguma maneira, percebem que as operações de tornar-se professor não se limitam a uma preparação teórica, mas que há algo que vai além e que precisa ser considerado. Assim, na sequência, apresentamos alguns conceitos que fizeram parte da nossa formação, os quais, de certa forma, possibilitaram-nos uma percepção outra sobre as questões da FP e nos instigaram a propor esta pesquisa. Conheçamos alguns desses conceitos.

## CAPÍTULO UM

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE CONSTRUÍRAM NOSSO MODO DE OLHAR A FP

---

*Dá-me a tua mão:  
Vou agora te contar  
como entrei no inexpressivo  
que sempre foi a minha busca cega e secreta.  
De como entrei  
naquilo que existe entre o número um e o número dois (...)*

**Dá-me a tua mão**  
Clarice Lispector



## 1 Pressupostos teóricos que construíram nosso modo de olhar a FP

Esta pesquisa se circunscreve nos estudos linguísticos que, de alguma forma, foram atravessados pelo campo da Psicanálise, e, para desenvolvê-la, segundo a proposta até aqui apresentada, partimos de alguns pressupostos. Pressupostos esses que vêm dar um contorno ao nosso modo de olhar e analisar os dizeres das professoras Laila, Gabriela e Mônica.

Nessa constituição, destacamos as noções de heterogeneidades enunciativas (Authier-Revuz), por instituir a não transparência dos dizeres; de significante (Lacan), separado do significado (como em Saussure), porque viabiliza a produção de diversos sentidos; de linguagem, como constituída dentro de um possível e de um impossível de se dizer; de sujeito (Lacan) como sendo cindido, efeito de linguagem, porque se instaura a possibilidade de uma construção pelo Outro; e de enunciado e enunciação, porque um enunciado materialmente construído pode se tornar uma enunciação, por portar algo que não é sabido e que constitui aquele que enuncia.

Iniciemos pela noção de heterogeneidade enunciativa, desenvolvida por Authier-Revuz. Tomar os dizeres como heterogêneos, perpassados por um Outro, constitutivamente, possibilitou-nos dar um passo em direção àquilo que nos remete a um outro lugar, a um outro momento, a um Outro, enfim, que se apresenta naquilo que se materializa na linguagem (de maneira marcada ou não).

Ao mesmo tempo em que a linguagem funda o sujeito, humanizando-o, ela o divide, como nos ensina Lacan, visto que sua relação com os objetos é da ordem da representação. Como a palavra *não é* o objeto, mas uma representação do objeto, essa representação deixa algo de fora, sem ser representado. Assim são os significantes que nos constituem. Nessa perspectiva, é possível conceber que nossas escolhas linguísticas não sejam aleatórias, mas são como Outros que “dizem” da nossa história e da nossa relação com os objetos e com o mundo.

Por essa razão, a leitura que Lacan faz da obra de Saussure, em especial, a noção de signo linguístico, nos interessou devido à separação significado e significante que esse psicanalista fez; e à primazia que ele deu ao significante. Nessa perspectiva, tomamos o *ser professor* como um significante, porque o sentido que foi a ele produzido foi singular, uma vez que ocorreu na relação das histórias de cada professora com conjunto de significantes que construíram as teorias estudadas e os processos vividos, durante a formação acadêmica.

Finalmente, as noções de enunciado e enunciação conforme concebe a Psicanálise, nos interessam porque é no enunciado que podemos ter indícios de uma construção subjetiva, pela via da materialidade posta, ao nos depararmos com algo que pode ser da ordem do não sabido que ultrapassa e perpassa o que é materialmente enunciado.

Feita essa apresentação inicial do que constitui este capítulo, passamos, na sequência, aos pressupostos que construíram nosso modo de olhar os dizeres das professoras, iniciando pelas heterogeneidades enunciativas.

### 1.1 As heterogeneidades enunciativas

Para desenvolver seu trabalho, Authier-Revuz “atesta sua filiação à Saussure quando reconhece que o ponto de partida de sua pesquisa é a *língua como ordem própria*. Embora conceba a ordem da língua como afetada por elementos que lhes são ‘exteriores’” (FLORES, 2005, p. 73), essa linguista postula uma mudança de concepção em relação à língua, qual seja, deixa a homogeneidade e a transparência, que são elementos fortes em algumas linhas teóricas na Linguística, e parte para uma concepção outra, que aponta para a língua como sendo heterogênea a si mesma.

Authier-Revuz (2004) recorre à Psicanálise para pensar o sujeito e a linguagem, porque esse campo teórico questiona a unicidade significante da língua, quando os problematiza. O trabalho dessa linguista é radical no sentido de indicar que é exatamente naquilo que é mostrado na materialidade linguística que há algo que lhe seja constitutivo. Há sempre algo que irrompe no fio do dizer que seria um avesso do discurso. Avesso esse que nos remete ao inconsciente, ao discurso do Outro, àquilo que o sujeito diz sem que saiba sobre seu desejo. Afinal, o sujeito não é exterior à linguagem, ao contrário, a linguagem é o que causa o sujeito (MORAES, 1999). Nossa escuta, neste trabalho, é no sentido de não tomar como transparente o que é dito, mas de fazer perceber que há um dizer que não é materialmente produzido, embora seja na materialidade linguística que podemos ter indícios de sua “existência”, como um Outro.

Apesar de as questões da enunciação partirem do princípio saussuriano sobre a ordem própria da língua, elas não se encerram em si mesmas. Há sempre um Outro constituindo-as, e fazendo romper a linearidade de um dizer. Há, portanto, pontos de não-um no próprio fio do

dizer em que se pode perceber a não-homogeneidade, ou seja, pode-se perceber a heterogeneidade do discurso e do sujeito que o produziu.

Para pensar a heterogeneidade, Authier-Revuz, a partir de um número significativo de exemplos, postula que essa pode se apresentar de duas formas: como heterogeneidade mostrada e como heterogeneidade constitutiva. Importante destacar que a noção de heterogeneidade à que ela se refere não está apenas na “relação com os outros discursos, mas alude a toda forma de alteridade enunciativa, inclusive aquela que é da ordem do irrepresentável, mas que se ‘mostra’ no plano enunciativo em pontos de ‘alteração’ do dizer (FLORES, 2005, p. 84).

As formas de heterogeneidade mostrada são aquelas que são linguisticamente descritíveis, tais como, o discurso direto e o indireto, as aspas, dentre outras. Essas formas deixam flagrar uma contestação em relação à homogeneidade do dizer, porque inscrevem um outro na linearidade desse dizer. Essas formas podem se subdividir em marcada e em não-marcada. Para discutir a heterogeneidade constitutiva, Authier-Revuz recorre a exteriores teóricos à linguística, tais como o dialogismo bakhtiniano (o lugar do outro no discurso), à teoria do discurso de Pêcheux e à elaboração lacaniana de sujeito produzido pela e na linguagem. Segundo Teixeira (2000, p. 146), tanto a Psicanálise quanto o dialogismo “permitem, então, articular uma teoria da heterogeneidade linguística a uma teoria do descentramento do sujeito”.

A teoria bakhtiana interessa à Authier-Revuz, porque, segundo essa linguista, há dois princípios dialógicos: um deles seria o diálogo entre interlocutores. O discurso não é constituído apenas a partir daquele que enuncia, porque, em cada enunciado, ressoam as vozes do eu e a de um outro; e o outro princípio seria o diálogo entre os discursos. Ou seja, a construção de um discurso ocorre pela via do atravessamento de uma gama de outros discursos.

Da Psicanálise de orientação freudo-lacaniana, interessa à autora a “dupla concepção que apresenta de uma *fala fundamentalmente heterogênea* e do *sujeito dividido*” (TEIXEIRA, 2000, p. 149). De um lado, a palavra que “deveria” portar uma “intenção consciente” tropeça, falha e promove a descontinuidade do dizer; de outro, esses tropeços fazem com que o falante se desculpe e reorganize seu dizer na tentativa de minimizar os equívocos.

Na esteira teórica de Lacan, Authier-Revuz (2004, p. 64) afirma que o inconsciente não possui um discurso que lhe seja próprio, mas “a linguagem é a condição do inconsciente”.

É na linguagem que o trabalho de escuta analítica acontece, ou seja, é na materialidade linguística, na cadeia significante o lugar de interpretação. Considerar o inconsciente é dar ao sujeito o estatuto de cindido, clivado e fendido.

Quanto às formas explícitas da heterogeneidade (as formas *marcadas*), essa autora afirma que “no fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, *o outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12), tais como, as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto, o uso das aspas, do itálico, as formas de comentários expressos nas glosas, retoque, ajustamentos, expressões em uma língua outra à do texto em questão, e tantas outras. Essas são marcas que apontam para o não-um do dizer, uma vez que delas podemos construir um estatuto outro, pois nos remetem a presença de um *outro*.

As formas não-marcadas da heterogeneidade mostrada atestam a presença do outro de maneira implícita. Nas palavras dessa autora, “a presença do outro só é indicada/reconhecidamente, portanto, aleatoriamente, mesmo se, algumas vezes, esse implícito se impõe com a força da evidência” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 20). Como exemplos, podemos citar a ironia, a alusão, o discurso indireto livre, dentre outros. Portanto, nas formas *marcadas*, o locutor explicita o lugar do outro no dizer e nas formas *não-marcadas* ele deixa implícito, sugerido esse lugar, ou seja, “o distanciamento da parte do sujeito falante frente a uma parte de seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70). Segundo essa linguista:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do 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. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69)

Sobre as formas de *heterogeneidades mostradas*, Authier-Revuz, ancorando-se nos exteriores acima referidos, quais sejam, o dialogismo bakhtiniano, em Pêcheux e na Psicanálise freudo-lacaniana, esclarece que

as formas da heterogeneidade mostrada no discurso não são um reflexo fiel, uma manifestação direta – mesmo parcial – da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da *representação* – fantasmática – que o *locutor (se) dá de sua enunciação*. (...) deve o linguista reconhecer, na ordem do discurso, a realidade das formas pelas quais o sujeito se representa como centro de sua enunciação, sem, para tanto, se deixar tomar ele mesmo por essa representação ilusória. Podemos



até afirmar que o linguista não deve “acreditar piamente no enunciador”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.70).

Se os enunciados são constituídos de marcas da subjetividade daquele que os enuncia, pensamos com Authier-Revuz que eles não sejam transparentes, nem homogêneos, ao contrário, eles são opacos e heterogêneos, por comportarem *constitutivamente* (ou de forma *mostrada*) o Outro.

Assim, concebemos ser possível inferir que essa autora recorre às noções de sujeito dividido que encontramos na Psicanálise. Sujeito esse que é dividido pela linguagem e, portanto, descentrado, afinal, há sempre um além e um aquém quando enunciamos, e é no fio do dizer que irrompe um desejo inconsciente. Um dos caminhos para abordarmos as questões do desejo e da subjetividade na linguagem é recorrer à Psicanálise. Nesse sentido, façamos o percurso com Lacan para entendermos as possibilidades que se abrem quando concebemos que a linguagem é o que funda e estrutura um psiquismo.

Para dar uma estrutura ao inconsciente, Lacan visitou outros campos como a linguística saussuriana e a antropologia de Strauss. Retomar a teoria saussuriana nos interessou para entendermos o que foi teorizado pelo mestre genebrino e a forma como o psicanalista francês lançou mão da linguística, para construir, inicialmente, seu edifício teórico, ao manejar a noção de significante separando-o do significado, e ao interessar-se pela estrutura da linguagem para pensar o inconsciente. Vejamos como se deu essa interlocução com a linguística de Ferdinand de Saussure.

## **1.2 Lacan e a linguística saussuriana**

Com a fundação da Linguística moderna, a Antropologia e outros campos reconheceram que ali se apresentava o modelo que poderia lhes dar, também, o reconhecimento de seus campos, como ciência. O movimento estruturalista na França ganhou força com pensadores como Roland Barthes, na crítica literária; Lacan, na Psicanálise; Foucault, na Filosofia e Lévi-Strauss, na Antropologia.

Lacan não se manteve indiferente a essa possibilidade. Ele via que a noção de estrutura e as questões da linguagem apontavam para um resgate ao sentido da obra freudiana em uma perspectiva outra.

Não se tratava de ser inédito quanto ao interesse pela linguagem, ao contrário, o interesse pela linguagem já estivera presente em outras áreas do conhecimento, mesmo em período anterior à fundação da linguística saussuriana. Freud, por exemplo, trabalhava com as questões da linguagem ao lidar com a afasia; ao acompanhar as histéricas, dava importância à palavra no tratamento, uma vez que o sintoma ocupava o lugar da palavra, daí, reconhecer a necessidade da fala como possibilidade de cura – *talking cure*. Em adição a esse trabalho, Freud interessava-se pela linguagem onírica, os atos falhos, os lapsos e os chistes como condição do inconsciente.

Como Freud já percebia a necessidade de ir a campos teóricos outros, para além de seu próprio, por esses oferecerem elementos que poderiam somar ao entendimento dos processos vividos com seus pacientes, incluía, na formação do psicanalista, estudos filosóficos e filológicos. O fato é que já no texto *O interesse da psicanálise para as ciências não-psicológicas - (a) o interesse filológico da psicanálise* (FREUD, 1913-1914/1996a, p. 179), Freud afirma que “na linguagem onírica, os conceitos são ainda ambivalentes e unem dentro de si significados contrários — como é o caso, de acordo com as hipóteses dos filólogos, das mais antigas raízes das línguas históricas”. Com isso, podemos observar certo interesse pela filologia, desde então.

Lacan, por sua vez, aponta para a importância de estudos no campo da linguística saussuriana, inicialmente, com as concepções de significante e significado, uma vez que em sua construção teórica já insistia na primazia do significante sobre o significado.

### 1.3 Saussure, Freud e Lacan

O percurso de Lacan advém de momentos expressivos. Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 709), na elaboração da primeira clínica, Lacan buscou dar “um fundamento estrutural e linguageiro à concepção freudiana de inconsciente, [por essa razão,] apoia-se na linguística saussuriana”. Nesse sentido, Lacan toma de Saussure a teoria do signo e a do valor linguísticos para sua releitura de Freud. Releitura essa que se fundou na primazia do significante e na estrutura da linguagem.

Lacan, à luz da linguística saussuriana, recorreu às noções de signo e de valor (e, em seguida, às de metonímia e metáfora, em Jakobson) para pensar a segunda tópica freudiana. Certamente, a concepção de signo foi “revisitada”. Lacan separa por uma barra o *significado*

do *significante*, invertendo suas posições e atribuindo um S maiúsculo ao *Significante*, por instaurar nesse último uma primazia em relação ao primeiro (S/s). Esse psicanalista propõe que o significado dos sonhos está *nos* significantes da própria cadeia significante e não em outro lugar.

De acordo com Porge (2006, p. 79), Lacan, ao recorrer à teoria saussuriana, o faz, inicialmente, de maneira não crítica, recorrendo principalmente à concepção de “símbolo para indicar o campo da linguagem; daí o termo simbólico. A ordem simbólica é constituída pela linguagem”. Em um segundo momento da leitura que Lacan faz de Saussure (e de Jakobson), essa é feita de maneira crítica indo além das noções de linguagem, língua e fala. Lacan recorre à teoria do signo de Saussure, o que lhe possibilita estabelecer as “bases científicas do que serão sua ‘linguística’. ‘Científicas’ porque estão apoiadas em uma escrita do signo saussuriano” (PORGE, 2006, p. 87).

O retorno de Lacan à obra de Freud se constituiu como uma constante em sua construção teórica, como, por exemplo, no modo de conceber o inconsciente. Modo esse marcado pela indicação de que os processos estão “submetidos à dimensão psíquica da linguagem e aos pontos de apoio nos quais esta dimensão se sustenta através da transferência” (DOR, 1985, p. 11).

Lacan tinha como uma de suas preocupações trabalhar para que a originalidade freudiana da experiência do inconsciente fosse restaurada. Com isso, haveria um resgate à valorização do campo da linguagem e da fala no campo psicanalítico. Tal preocupação se deu pelo fato de que, no

início dos anos 50, a psicanálise estava sendo transformada em uma prática que tinha como finalidade a adaptação do indivíduo ao meio social, desviando-se, assim, da pedra angular dos fundamentos de Freud: o conceito de inconsciente e a teoria sobre a sexualidade. Jacques Lacan, então, aparece com uma proposta de reflexão, a partir de uma nova ciência, a fim de que a experiência psicanalítica seja reconduzida à fala e à linguagem. (FERREIRA, 2002, não paginado)

Essa preocupação foi apontada por Lacan (1966/1998b, p. 241), quando fala sobre a “tarefa de destacar, em noções que se enfraquecem num uso rotineiro, o sentido que elas resgatam tanto de um retorno à sua história quanto de uma reflexão sobre seus fundamentos subjetivos”. Disso decorre que Lacan apresenta a hipótese do *inconsciente estruturado como uma linguagem*, ou ainda, conforme as leis da linguagem, e essa se torna uma diretriz inicial de seus ensinamentos. Com base nesse aforismo, Lacan faz incursões em vários outros

campos, dentre eles, a linguística saussuriana, o estruturalismo e a filosofia hegeliana, os quais lhe deram suporte para o desenvolvimento de sua construção teórica.

Nessa hipótese lacaniana, o Outro está implícito. Lacan interessa-se pela linguagem porque é nela que o desejo pode se fundar e é na estrutura da linguagem que se deixa flagrar o discurso do Outro. Inconsciente e linguagem trazem, em suas esteiras, como ponto em comum o de terem esse funcionamento mediado pela metáfora e metonímia, o que Freud já asseverava sobre seu funcionamento, quando tratou da *condensação* e do *deslocamento*.

Os primeiros pontos de retorno de Lacan à obra de Freud têm suas marcas na interpretação dos sonhos e nos mecanismos dos processos primários inconscientes: a noção de *condensação* (que se refere ao plano das ideias) e a noção de *deslocamento*<sup>10</sup> (quando o conteúdo manifesto dos sonhos sofre modificações). Desses fundamentos, Lacan faz uma analogia entre os processos inconscientes e alguns aspectos do funcionamento da linguagem, na perspectiva estrutural de Ferdinand de Saussure. Segundo Roudinesco (2008, p. 371), Lacan postulava que se

o sonho, de maneira geral, se caracteriza por uma atividade de transposição entre um *conteúdo latente* e um *conteúdo manifesto*, essa pode ser traduzida, à luz da doutrina saussuriana, como o deslizamento do significado sobre o significante. Existem então duas vertentes da incidência do significante sobre o significado: uma se define como uma condensação e remete a uma estrutura de *superposição* de significantes (...), enquanto a outra tem a ver com a *virada* da significação (...) e designa um deslocamento.

Assim, Lacan pensava a operação de *condensação* teorizada por Freud associando-a a um trabalho metafórico e o *deslocamento* a um procedimento metonímico. No Seminário 11 (1964/2008, p. 28), Lacan ensina que a natureza oferece significantes e esses organizam as relações humanas dando-lhes estruturas. A noção de estrutura advinda da linguística saussuriana, por se ligar à estrutura da linguagem, apresentou-se como uma possibilidade de Lacan “dar” ao inconsciente uma lógica. “Esta estrutura é colocada por Lacan como a estrutura à qual o inconsciente deve ser relacionado”; e ainda, “porque é o próprio ato da linguagem que faz advir o inconsciente”, conforme pontua Dor (1985, p. 27-28).

---

<sup>10</sup> Ao analisar alguns sonhos de seus pacientes, Freud concluiu que os “deslocamentos (...) mostraram consistir na substituição de alguma representação particular por outra estreitamente associada a ela em algum aspecto, e foram utilizados para facilitar a condensação, na medida em que, por meio deles, em vez de *dois* elementos, um único elemento intermediário comum a ambos penetra no sonho.” (FREUD, 1900-1901/2006, p. 371).

A noção de estrutura refere-se a uma cadeia de elementos diferentes entre eles mesmos, mas semelhantes, dado o fato de estarem presentes em um mesmo conjunto: a cadeia significante. Os elementos que constituem essa cadeia são denominados *significantes*.

Miller (1996, p. 64) afirma que “a teoria da língua é somente esta tese de Saussure levada a sério: ‘na língua há apenas diferenças’”. O estruturalismo lacaniano depreendeu de Saussure que

a definição relacional dos termos implica a solidariedade de todos os termos que entram em tais relações. Se há apenas diferenças, cada termo é definido relativamente aos outros; desde então, eles constituem sistema, a estrutura é um sistema, isto é, para os estruturalistas é um todo. Todo objeto estruturalista é elemento de um todo, ou então, ele é, ele mesmo formado de partes solidárias. (MILLER, 1996, p. 65)

Com base no que Saussure postula a respeito de a língua não ser substância, Lacan interroga sobre o que é um significante, definindo-o da seguinte forma: “um significante representa um sujeito para um outro significante. (...) O significante, em si mesmo, não é nada de definível senão como uma diferença para com um outro significante” (LACAN, 1975/1982, p. 194).

#### 1.4 A noção de signo: o significado, o significante e a barra

Quando Saussure (1975, p. 79-84) se refere à natureza do signo linguístico, ele atesta que “o signo linguístico não une uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. (...) [e que] o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces”. Sendo assim, Saussure considera a necessidade de se designar algumas noções para que certas ambiguidades desapareçam. Para isso, propôs manter o “termo *signo* para designar o total, e a substituir *conceito* e *imagem acústica* por *significado* e *significante*”. O que se tem é que, apesar de distintos, não podemos pensá-los fora da unidade do signo. Não há um sem o outro.

Segundo Porge (2006, p. 87), “assim como a **unidade** do significante com o significado é fundadora da linguística, a **divisão** entre o significante e o significado é fundadora do simbólico” (grifos nossos). Em outras palavras, enquanto, para Saussure, o signo seria a união do significado e do significante, para Lacan a **separação** desses dois implica a primazia do significante (significante **sobre** o significado), uma vez que assim é reescrito o algoritmo lacaniano, e que, de acordo com o psicanalista, há o deslizamento do significado. Nessa inversão, o significante ganha um S maiúsculo.

Ocorre que, em um determinado momento, haverá (ou poderá haver) uma amarração desses elementos, Significante e significado. Nesse ponto, nomeado por Lacan de *ponto de estofo*, ponto em que o significante para o deslocamento, será o “lugar” em que o signo pensado por Saussure pode surgir produzindo a significação.

Sobre o significante, Schäffer (2002, p. 190-191) afirma que esse termo advém da linguística, mas destaca a complexidade de sua origem epistemológica na teoria lacaniana, uma vez que, inicialmente, Lacan privilegia Saussure e, posteriormente, Freud era seu referencial. Essa autora nos informa, ainda, que foi “graças à noção de significante, a qual pressupõe uma ordem de sentido aquém do mundo” (SCHÄFFER, 2002, p. 173), que Lacan pode fazer a distinção entre a estrutura neurótica e a estrutura psicótica. Na estruturação subjetiva do psicótico, o significante é “tomado na linguagem, apenas metonimicamente”. Dito de outro modo, nessa estruturação, não há o *ponto de basta* (ou *ponto de estofo*), ou ainda, não há a amarração metafórica, produzindo a significação. Para melhor trabalhar essa proposição, Lacan desenvolveu as fórmulas da metáfora e da metonímia, as quais estão intimamente ligadas aos eixos de linguagem.

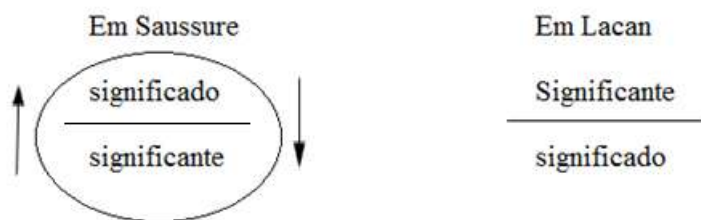
A estrutura metonímica  $f(\underline{S...S'})S \cong S(-)s$  mostra que entre um Significante e outro (representado na fórmula como  $S...S$ ) faz surgir uma falta no ser, lugar do desejo. O final da fórmula, em  $S(-)s$ , aponta para a impossibilidade,  $(-)$ , de amarrar o Significante ao significado, não há o *ponto de basta* que faça advir o significado. Há apenas um deslizamento de significantes, “a irredutibilidade em que se constitui, nas relações do significante com o significado, a resistência da significação” (LACAN, 1966/1998c, p. 519).

$$f(\underline{S'})S \cong S(+)s$$

A estrutura metafórica  $\begin{matrix} S \\ \hline \end{matrix}$  aponta para a produção da significação com o sinal  $(+)$  a partir da substituição entre Significantes  $S'/S$ . Em outras palavras, nesse funcionamento, ou ainda, nessa estrutura, é possível a amarração Significante e significado pela operação do *ponto de basta*. “Essa transposição exprime a condição da passagem do significante para o significado” (LACAN, 1966/1998c, p. 519).

Lacan (1975/1982, p. 43) afirma que o “significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame.” A respeito do significado, Lacan postula que esse “não é aquilo que se ouve. O que se ouve é o significante. O significado é efeito do significante” (LACAN, 1975/1982, p. 47).

Tanto em Saussure quanto em Lacan, há um traço entre esses elementos.



Para Saussure, essa linha que fica entre o significado e o significante indicando a relação entre o significado e o significante, e não tem implicações quanto à produção de sentido, ou seja, o signo existe porque há os dois elementos (significado e significante) que o constituem. Na psicanálise lacaniana, a existência dessa barra tem um efeito outro: “a barra é precisamente o ponto em que, em qualquer uso da língua, se dá a oportunidade de que se produza escrito” (LACAN, 1975/1982, p. 48). Será na barra que o sujeito emerge. Essa, por sua vez, não indica a impossibilidade de se produzir um sentido, mas que há limite, que não é possível dizer tudo e não se sabe exatamente o que se está dizendo.

Outro aspecto relevante a ser destacado é a teoria do valor, a qual se apresenta particularmente importante para a linguística saussuriana, uma vez que aborda a questão da relação entre os signos e a sua significação. Ou seja, a significação de cada signo se dá na relação entre os signos do sistema, estruturando o funcionamento da linguagem. Cada significante irá produzir um efeito, uma significação na relação que estabelece com os outros significantes da cadeia, o que dará uma estrutura ao inconsciente, como em uma linguagem. Roudinesco (2008, p. 368) afirma que Lacan

sublinhava que toda significação remetia a outra significação, e através disso deduzia de que o significante deveria ser isolado do significado, como uma letra desprovida de significação, mas determinante para o destino inconsciente do sujeito.

Assim, dessa mesma forma, os significantes estruturais do inconsciente não possuem valor separadamente, e sim na cadeia significante.

Nas palavras de Lacan (1972/2003, p. 477): “a estrutura é o real que vem à luz na linguagem”, porque há uma perda. Há algo resistente à significação e à simbolização, quando enunciamos. Será com esse real, com aquilo que falha, que aquele que enuncia terá que se haver, na medida em que estar no mundo irá demandar uma invenção que passe no mundo.

É, portanto, nessa hiância que o sujeito aparecerá, como uma pulsação, conforme Fink postula (1998, p. 63). Se pensarmos no professor, ou nas respostas que o professor é

demandado a dar ao impossível de ensinar e aprender, esse é um dos momentos em que o professor poderá aperceber-se de algum traço de sua constituição do ser professor.

Nesse sentido, outros conceitos são chamados a compor nosso olhar, tais como o de enunciado e o de enunciação, porque é a materialidade linguística que estrutura o enunciado e viabiliza a emergência de uma enunciação. Para essa discussão, na sequência, abordamos essas concepções à luz da Psicanálise, porque, assim conduzindo essa construção teórica, podemos partir do que identificamos como sendo marcas da subjetividade na língua (e materializadas nos enunciados) para analisarmos os efeitos dessas marcas na construção de um modo dessas participantes serem professoras.

### **1.5 Enunciado e enunciação na Psicanálise**

Ao enunciarmos, nossos dizeres são atravessados por traços advindos do Outro, porque, ao mesmo tempo em que somos falados, falamos. Assim, algo de singular, da nossa verdade e de desejo irrompe naquilo que desliza, que manca e que falha no fio do dizer, sem que pudéssemos controlar o efeito que se produz a partir de nosso enunciado.

Para a Psicanálise, a enunciação diz respeito ao dizer singular, à maneira como “manejamos os enunciados e as proposições aquilo que vem a mais no enunciado por onde circula o mais-de-gozar, esse suplemento do enunciado”, explica Quinet (1999). Como a linguagem possibilita que a verdade seja apenas semi-dita, ela (a verdade) não está toda no que é materialmente produzido pela língua (no enunciado), mas na enunciação. Conforme Lacan (1969-1970/1992, p. 68) ensina: “o verdadeiro só depende de minha enunciação”.

Lacan (1966/1998c, p. 529) afirma que “é com o aparecimento da linguagem que emerge a dimensão da verdade”, então, seria nas brechas da própria materialidade linguística que o sujeito emerge, que algo do inconsciente irrompe e que “fala” de sua verdade, segundo as leis da condensação (metáfora) e do deslocamento (metonímia).

Se ao falarmos nos endereçamos ao outro e nossa fala é o efeito de uma construção subjetiva, deparamo-nos com o que Freud postulou: “Wo Es war, soll Ich werden (Lá onde isso foi, ali devo advir)” (LACAN, 1966/1998c, p. 528). É na materialidade linguística composta por um encadeamento de significantes que *isso* fala e se faz perceber. Lá onde não controlamos nosso dizer é que nossa verdade fala. *Isso* fala de nós, sem que saibamos. Os



chistes, os atos falhos, os sonhos e os sintomas são atos inconscientes bem sucedidos que passam para o plano material à revelia do falante. Assim ocorre devido à divisão do sujeito pelo significante.

“O sujeito, na verdade de seu desejo, está, portanto, oculto de si mesmo pela dimensão da linguagem” (DOR, 1985, p. 114), o que faz emergir a importância da distinção entre as noções de sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Segundo Settineri (2002, p. 253), o sujeito do enunciado se distingue do sujeito da enunciação. O primeiro é o “sujeito gramatical que pode ser designado pelo dêictico – ou *shifter* – como o chama Jakobson”. O segundo, dado o inconsciente ter uma “estrutura de descontinuidade, em uma espécie de pulsação temporal, em que se abre e fecha (...) [é que se pode], por um instante, entrever o sujeito da enunciação, no momento em que o objeto do desejo escapa”, de acordo com Joel Dor (1985, p. 116). Para esse autor,

é preciso distinguir o *sujeito do enunciado* propriamente dito, de sua participação diretamente subjetiva que o invoca como tal no discurso. Esta participação subjetiva, que atualiza um representante como sujeito do enunciado num discurso, será designada como *sujeito da enunciação* (DOR, 1985, p. 117)

Tal distinção nos remete ao par *dizer* e *dito* feita por Lacan. Segundo esse psicanalista, “para que um dito seja verdadeiro, é preciso ainda que se o diga, que haja dele um dizer.” (LACAN, 1972/2003, p. 449). Lacan afirma, ainda, que um saber não sabido emerge no *dizer* e que o sujeito do inconsciente se situa na enunciação: no sujeito da enunciação. Entretanto, “no *dito* a verdade do sujeito se perde” (DOR, 1985, p. 117). Isso ocorre porque o sujeito é apenas representado pela linguagem, sua verdade não pode ser toda dita, afinal “faltam palavras” (LACAN, 1973/2003, p. 508), como já vimos.

Há entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação uma hiância intransponível, apesar de se imbricarem, porque não existe um enunciado que consiga tudo dizer em um ato enunciativo. Essa distinção marca, portanto, o sujeito da psicanálise: o sujeito dividido.

Essa argumentação sobre a noção de sujeito tem um fim específico para este trabalho: ressaltar que o concebemos como dividido e não um sujeito cognoscente e centrado, tal como perpassam as teorias que construíram o arcabouço teórico do curso de formação, ao qual as participantes desta pesquisa estavam vinculadas. Trata-se, enfim, de concebê-lo como construído na e pela linguagem e, portanto, por cindido.

A Psicanálise “pensa o sujeito (...) como social, como tendo sua constituição articulada ao plano social”, afirma Elia (2004, p. 38). O ser irá se humanizar a partir da relação que estabelece com redes sociais: a família, as instituições e outras. Freud denomina essa condição de “desamparo humano”. Assim, em sua história, deverá haver um outro (um semelhante que poderá ser a mãe, por exemplo) que lhe fará o acolhimento, que fará com que suas necessidades sejam acolhidas como demanda e que lhe portará o Outro (a linguagem, a cultura, a lei).

O sujeito não é mais que suposto, já nos ensinou Lacan (1975-1976/2007, p. 49). Ele não é da ordem do biológico ou genético e não está na realidade empírica, mas se apresenta a nós nas próprias formações do inconsciente: nos chistes, nos sonhos, nos atos falhos e nos sintomas. Ao concebermos essas formações como saberes não sabidos, estamos diante de uma questão que vem com o postulado cartesiano, de modo inverso.

Lacan se vale do dizer cartesiano, “penso, logo sou” para afirmar: “penso onde não sou, logo sou onde não penso” (1966/1998c, p. 521). Nessa re-edição, ele discute que há uma verdade que não é sabida pelo consciente, mas que irrompe não em outro lugar, mas na própria linguagem, naquilo que conscientemente não se controla e que emerge.

Pensar o sujeito como cindido nos foi caro, porque pudemos observar que as professoras participantes desta pesquisa, ao enunciarem, deixaram flagrar algo da ordem do não sabido, pela maneira de (não) se dizerem, de tropeçarem na materialidade linguística, de refazerem seus dizeres, de se contradizerem, e de tantas outras maneiras que a própria linguagem possibilita.

Diante do exposto, vale ressaltar que os pressupostos apresentados neste capítulo foram norteadores para o modo como percebemos as questões da FP e estabelecemos o percurso metodológico desta pesquisa. Assim, na sequência, apresentamos algumas informações relevantes que vieram compor a elaboração metodológica desta investigação.

## CAPÍTULO DOIS

### NOSSO PERCURSO: UM CAMINHO ATRAVERSADO POR MUITOS OUTROS

---

*Sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei –  
por ser um campo virgem – está livre de preconceitos.  
Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza.  
É com ela que eu compreenderia tudo.  
Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.*

Clarice Lispector



## **2 Nosso percurso: um caminho atravessado por muitos outros**

Neste capítulo, indicamos o percurso que fizemos para propor esta investigação. Inicialmente, gostaríamos de ressaltar o aspecto dinâmico, único e (des)contínuo do acontecimento desta pesquisa. Como nos ensinou Lacan, as palavras nos faltam para descrevermos os caminhos trilhados, da forma como os vivenciamos, durante esses anos de trabalho. Apesar desse limite, gostaríamos de destacar que o método que aqui foi construído para o desenvolvimento desta pesquisa está na articulação de importantes lugares em que nos colocamos: o de profissional que recebe e acompanha alguns estagiários de curso de Letras, o de leitora e o de autora deste texto. Lugares esses atravessados por nossa subjetividade de pesquisadora.

O presente capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, discorreremos sobre nossa motivação e o cenário em que se deu esta pesquisa; em seguida, apresentamos as professoras participantes; na sequência, detalhamos como se deu a organização e a construção do *corpus*; posteriormente, mostramos como as entrevistas com as professoras, em 2009, produziram um efeito sobre nosso olhar, uma vez que circunscreveram importantes informações sobre suas histórias com a aprendizagem e com o ensino de inglês; e finalmente, deixamos indicado o caminho teórico-metodológico que foi trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Retomemos o início desta pesquisa.

### **2.1 O cenário e a nossa motivação para esta pesquisa**

Como professora em uma escola de Ensino Fundamental, recebemos e acompanhamos diversos professores em formação para realizarem seus estágios da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, como dito na Apresentação desta tese. Percebemos que, de certa forma, esses alunos expressavam uma preocupação com o modo de ensinar a língua estrangeira e tinham a expectativa de “aplicar” o que lhes fora ensinado no curso de graduação. Durante o estágio, esses professores pré-serviço observavam várias aulas das professoras efetivas, ministravam outras e, ao final, relatavam suas impressões e, não raro,

dividiam conosco que algo lhes parecia “escapar” e que não haviam conseguido dar a aula como fora planejada.

Pensando na curta duração do estágio e nos limites que esse tempo (do estágio) impunha aos professores pré-serviço, nossa equipe de docentes de LE desenvolveu, em parceria com uma determinada universidade federal, um Projeto de Extensão que oferecia aos estagiários do curso de Letras uma diversidade maior (além das aulas observadas e ministradas) de experiências na prática docente, uma vez que isso possibilitava aos alunos da PE um contato ampliado com a dinâmica escolar: em torno de sessenta horas, que seriam dedicadas às atividades diversificadas dentro da escola, conforme já indicado na Introdução desta tese.

Consideramos interessante apresentar, mesmo em linhas gerais, esse Projeto de Extensão porque foi a partir dessa convivência maior com os estagiários, que diversas questões sobre o início da carreira docente emergiram e despertaram em nós o interesse de investigação. Então, conheçamos um pouco da proposta do Projeto de Extensão desenvolvido em 2007.

### **2.1.1 O Projeto de Extensão**

Como dissemos, o que nos instigou, inicialmente, a propor esta pesquisa adveio de questões observadas na convivência com alguns estagiários que participaram do Projeto de Extensão intitulado *Estágio Supervisionado para os alunos em formação do Curso de Letras*, desenvolvido, em 2007, na escola em que somos docentes.

Em linhas gerais, esse Projeto de Extensão tinha como objetivos:

- 1) propiciar um contato maior com toda a dinâmica das aulas de línguas estrangeiras (francês e inglês) em uma Escola regular de Ensino Fundamental;
- 2) possibilitar um envolvimento efetivo com a rotina de um professor de línguas estrangeiras em outros segmentos que também constituíssem esse contexto educacional, tais como: acompanhamento do recreio, plantões, atendimento aos pais, reuniões pedagógicas, grupos de estudo, planejamento das aulas, observação das aulas da professora da turma acompanhada, *feedback* dessas aulas observadas, dentre outros; e

3) oportunizar que os professores em formação ministrassem aulas, sendo esses orientados pelos professores da Escola em questão, sob a supervisão de sua professora de Prática de Ensino. A duração desse estágio foi prevista para sessenta horas, no total.

Durante o estágio, cada professor pré-serviço trabalhou com uma professora efetiva da escola. Esse trabalho consistia em acompanhar a preparação e observar as aulas da professora efetiva; colaborar na confecção de materiais didáticos; monitorar os plantões para os alunos com dúvidas; participar de reuniões pedagógicas e de grupos de estudo; dentre outras atividades.

No primeiro semestre de 2007, o grupo de professores de LE, em nossa escola, quatro ao todo, acompanhou oito professores pré-serviço (sendo sete de inglês e um de francês), e, no segundo semestre, quatro professoras realizaram seus estágios conosco, sendo todas de inglês.

Optamos por trabalhar, nesta pesquisa, com as estagiárias do segundo semestre, porque seus relatórios de conclusão de curso tinham a seguinte configuração: cada estagiária escolheu uma temática, ligada ao ensino de línguas, e desenvolveu o que a professora de PE chamou de “estudo de caso”. Como a participação nesta pesquisa era facultada, fechamos nossa proposta de investigação com três dessas quatro. Essas três participantes tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente por nós, com o objetivo de resguardar suas identidades. Os nomes escolhidos foram Mônica, Laila e Gabriela.

## **2.2 Sobre as professoras participantes desta pesquisa**

Com o intuito de conhecermos e apresentarmos um pouco das histórias de Mônica, Laila e Gabriela, elaboramos um questionário com as seguintes perguntas:

1. Qual era sua idade em dezembro de 2007 (ano da conclusão do curso de Letras) e qual será em julho de 2009 (ano da entrevista, ano em que a segunda etapa da construção do *corpus* aconteceu);
2. Você já teve experiência em dar aulas antes do estágio? Se sim, como foi, qual disciplina, com quais alunos, durante quanto tempo?;
3. Você já morou em país de língua inglesa (LI, doravante)?;

#### 4. O que você fez acadêmica e profissionalmente em 2008 e 2009?

Com base nas respostas dadas pelas professoras, construímos os seguintes textos:

##### **Mônica**

Mônica tinha 22 anos em dezembro de 2007 e 24 anos em julho de 2009; não possuía nenhuma experiência como professora de inglês por ocasião do estágio; nunca morou em um país de língua inglesa; tornou-se professora de língua inglesa em uma instituição pública de Ensino Fundamental, no ano subsequente a sua graduação, durante seis meses. Em 2008, deixou a docência para cursar o Mestrado. Apresentou trabalhos em eventos acadêmicos, e teve um texto completo aceito para publicação. Participou, ainda, na organização de um seminário acadêmico em sua área.

##### **Laila**

Laila estava com 21 anos em dezembro de 2007 e 23 anos em julho de 2009; sua experiência profissional foi de uma substituição com a duração de dois dias, ministrando aulas de português em uma escola estadual com alunos de 7ª e 8ª séries. Não tinha atuado como professora de LE antes do estágio. Nunca morou em um país de LI. Desde 2008, ela é docente de LI em uma escola pública de Ensino Fundamental e em uma escola de idiomas. Foi aluna de um curso de especialização (Docência no Ensino Superior), concluindo-o em junho de 2009.

##### **Gabriela**

Gabriela estava com 21 anos em dezembro de 2007 e, em julho de 2009, estava com 23. Antes do estágio, não tinha experiência em dar aulas. Somente monitorias de inglês em uma escola de idiomas para alunos de diversas faixas etárias, acima de 8 anos. Essas monitorias duraram um ano. Nunca morou em país de LI. No início de 2008, trabalhou como monitora de português numa escola particular (ensino médio e pré-vestibular). No segundo semestre, ministrou aulas de inglês na rede municipal de ensino, com um cargo temporário, no Ensino



Fundamental, e deu aulas de português para turmas de pré-PAIES<sup>11</sup>, durante alguns meses, em uma escola da rede particular. Em 2009, assumiu o cargo de monitora de português, ministrou aulas de inglês, também na rede pública municipal de ensino, e aulas de redação e literatura para Ensino Fundamental na rede privada. Frequentou, em 2010, um curso preparatório para o FCE<sup>12</sup> e um curso de francês.

Como podemos observar, essas professoras não tinham passado pela experiência de sala de aula como professoras de inglês em uma escola regular, antes do estágio. Isso nos permite considerar a possível expectativa vivida por essas professoras nesse momento, acompanhada por um imaginário construído durante a trajetória acadêmica (e até mesmo antes do curso de graduação). Afinal, o estágio seria um contato inicial com alguns aspectos da carreira profissional que essas professoras escolheram e seria ainda um momento de posicionar-se diferentemente na sala de aula. O resultado desse estágio foi registrado em um relatório de final de disciplina, individualmente, o qual foi entregue à professora de PE, em 2007, que nos encaminhou, depois de nosso projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo Comitê de Ética da UFU.

### **2.3 A organização e construção do *corpus***

O *corpus* analisado neste trabalho foi organizado e construído em dois momentos. No primeiro momento, ao final do estágio supervisionado, o qual foi acompanhado por nós e orientado pela professora da disciplina Prática de Ensino, em 2007. Desse momento, analisamos os relatórios de conclusão da disciplina. O segundo momento ocorreu dois anos após a conclusão do curso de Letras, quando essas professoras já vivenciavam suas experiências profissionais como docentes. Nessa etapa, entrevistamos as professoras.

No relatório elaborado no final da disciplina, em 2007, as professoras apresentaram um estudo sobre um tema previamente escolhido junto à professora de PE. Alguns dos temas sugeridos pela professora de PE abordavam o ensino da leitura, da gramática, da oralidade, as

---

<sup>11</sup> Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES): trata-se de um processo seletivo de ingresso à Universidade Federal de Uberlândia, realizado por meio de avaliações dos conteúdos previstos nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. O PAIES teve sua última edição em 2009 para ingresso no primeiro semestre de 2010, conforme consta do site dessa Instituição. Acesso em 10 de agosto de 2010. Disponível em <http://www.ingresso.ufu.br/paaes>.

<sup>12</sup> FCE (First Certificate in English) é um exame de proficiência linguística (inglês) oferecido pela Universidade de Cambridge e corresponde ao nível “upper-intermediate”.

atividades de compreensão auditiva, o uso do lúdico no ensino, dentre outros que tocavam as questões de ensino e de aprendizagem de LE. As temáticas escolhidas pelas professoras participantes desta pesquisa foram as seguintes: Mônica se dedicou ao ensino da gramática nas aulas de língua inglesa; Laila observou como a oralidade foi trabalhada; e Gabriela se deteve na questão do lúdico, em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Nesses estudos, essas professoras relataram algumas passagens ocorridas durante suas aulas e das aulas da professora colaboradora, desenvolveram algumas análises sobre o que fora observado e concluíram posicionando-se sobre a temática em questão.

No segundo momento, em dezembro de 2009, elaboramos um roteiro de perguntas, que encaminhamos às professoras adotando o seguinte procedimento: cada professora recebeu seu roteiro<sup>13</sup> de entrevista e o gravador. No momento e local em que elas consideraram oportuno, gravaram suas respostas, e, em seguida, entregaram-nos a gravação.

A partir das gravações, fizemos a transcrição das entrevistas. Gostaríamos de destacar os limites impostos pela própria transcrição, pois, à medida que o texto oral é transcrito algo se perde por se tratar de instâncias distintas (oral e escrita). Silva (2007, p. 145) apresenta que entre “o dado e a transcrição, há algo que singulariza aquele dado para transformá-lo em fato enunciativo de análise”. Afirma, ainda, que atualizar esse dado oral numa escrita marcada, instancia a subjetividade constitutiva do ato enunciativo. Nessa busca de representação do oral no escrito, ocorre o ato interpretativo do transcritor (SILVA; 2007, p. 149). Isso ocorre porque a transcrição é “uma enunciação sobre outra enunciação” (FLORES, 2006, p. 62).

Além da materialidade linguística que constituiu os relatórios e as entrevistas, ao analisarmos os dizeres, interessou-nos também o que estava para a ordem do não mostrado, do que não é simbolizado, mas que emerge a partir de um funcionamento de linguagem e que nos possibilitou perceber uma dinâmica singular nos dizeres das professoras. Dizeres esses que foram, muitas vezes, atravessados por conteúdos intimamente ligados às histórias dessas professoras. Isso implica dizer que por mais que as professoras tenham se empenhado em ser objetivas, claras, e ainda controlar o que enunciavam, elas disseram mais (ou menos) do que supostamente pretendiam.

Assim, ao alienarem-se a um conjunto de significantes que pudessem representar o ser professor, essas professoras não estavam apenas no campo do universal ou do padronizado, mas também no do singular; nem apenas no do consciente, mas também em algo que fosse da

---

<sup>13</sup> O roteiro da entrevista, que é o Apêndice A desta tese, abordou questões da experiência profissional e da formação acadêmica das professoras entrevistadas.

ordem de uma escolha, talvez, insondável. Esses campos se imbricam por se tratar de uma construção que, fatalmente, tem a ver com a história de cada uma delas, com o modo de subjetivar uma formação e com o exercício da profissão. Portanto, ao problematizarmos esses aspectos, via materialidade linguístico-discursiva, buscamos delinear, em nossas análises, traços da história de ser professor, de estar no mundo e suas complexas relações com os diversos discursos que as estruturam.

Entendemos que, para nos tornarmos professores, é preciso que, inicialmente, digamos “sim” às teorias estudadas, pois elas serão parte do nosso saber, o qual nos instrumentaliza na experiência docente; é preciso, ainda, que nos identifiquemos com traços dessas teorias estudadas, mas que essa identificação pode não ocorrer. Portanto, o que decorre de uma conclusão de curso é sempre surpreendente.

Essas questões foram abordadas ao analisarmos a materialidade linguística que compôs os relatórios e as entrevistas, pois, concebemos que os dizeres são uma possibilidade de se deixar flagrar algo da “subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem” (BENVENISTE, 1988, p. 289). Oportuno destacar que, apesar de a teoria de Benveniste não ser amplamente solicitada para o campo teórico mobilizado em nossas análises, sua teoria sobre a enunciação nos proporcionou uma importante maneira de olhar a língua, porque essa teoria vem circunscrever a subjetividade daquele que fala, no modo como ele coloca a língua em funcionamento, na linguagem. O que nos possibilitou fazer uma passagem do que é materialmente presente na língua para o que é constitutivo dos modos de as participantes desta pesquisa serem professoras.

Ao analisarmos os relatórios, percebemos traços singulares no modo como as três professoras participantes desta pesquisa se posicionavam frente às teorias, frente à sala de aula, e na maneira como elas tomaram certas teorias para elas. Esses traços foram marcados pelo emprego de determinados tempos verbais, por predicativos, por construções linguísticas, por repetições de termos e expressões, dentre outras marcas, as quais deixavam entrever uma forma de relação com uma e outra teoria.

Assim, apreendemos dessa observação que seria necessário nos atermos, também, ao modo como essas professoras construíram seus dizeres nas entrevistas, para uma atualização em suas histórias, por um gesto de interpretação nosso, em relação ao que estava indicado no relatório. Portanto, partimos da observância dos fatos linguísticos (no relatório e na entrevista), mas não nos detivemos apenas a eles, tomamos as palavras, expressões e outras marcas que, a princípio, construíam dizeres específicos e os associamos a outros, o que nos

possibilitou perceber indícios de emergência de uma unidade (mesmo imaginária) de um jeito de ser professor e de se posicionar frente às demandas diversas.

Para desenvolvermos este estudo, fizemos o seguinte percurso: ao trabalharmos com a materialidade linguística nos relatórios e nas entrevistas, tomamos esses enunciados, não como transparentes, mas como opacos; não como homogêneos, mas heterogêneos, ou seja, constituídos por diversos dizeres advindos de diferentes lugares e momentos. Tal possibilidade se torna relevante, porque indicia na ordem própria da língua um descentramento dos dizeres e do sujeito, dada a presença do Outro que é constitutivo desses dizeres e que também produz um furo na linearidade desse dizer.

Nessa perspectiva teórica, o dizer sendo passível de ter um furo, algo da ordem de uma incompletude se instaura como sendo constitutiva. Portanto, algo da ordem de um não-dito se apresenta como sendo constitutivo no ato de enunciar. Isso ocorre porque a linguagem não diz tudo, faltam-nos as palavras, dirá Lacan, e as palavras dizem sempre mais (ou sempre menos) do que intencionamos dizer: às vezes, escolhemos as palavras, mas às vezes somos escolhidos por elas. Essa defasagem produz a não-transparência, a não-coincidência. Em decorrência dessa defasagem, aquele que enuncia não saberá exatamente o que disse, porque suas palavras portam algo que o remete a outros ditos e traços de outros momentos, portanto, os enunciados podem se tornar sempre um outro, porque a materialidade linguística é constitutivamente marcada por um Outro.

Ao investirmos na presença, às vezes, marcada e, às vezes, não-marcada na língua, de um Outro atravessando e constituindo os dizeres das professoras, foi-nos possível perceber a maneira única com a qual cada professora os construiu. O que os tornou singulares. Essa singularidade, no ato enunciativo e materialmente expressa na construção linguística, conduz-nos a perceber marcas singulares desse enunciadador, na língua, que podem dizer de uma história, de um jeito de lidar com as questões diversas e que não estavam expressas apenas no fio de um dizer, materialmente construídos, mas nas relações dos dizeres entre si.

Ao usarmos um determinado tempo verbal, por exemplo, não estamos apenas produzindo um enunciado materialmente marcado por um tempo, mas ele pode portar algo que é da ordem de um desejo. Portanto, sermos constituídos e estarmos na linguagem requer, primeiramente, que nos sujeitemos às suas leis de funcionamento, de um “sistema descontínuo de significantes que apenas remetem uns aos outros significantes e que, por isso, instauram uma distância irreduzível entre as palavras e o que elas representam” (LEBRUN,

2008, p. 51-52). Assim é o sujeito: nunca pleno, mas descontínuo, que aparece e desaparece, dividido pela linguagem justamente pelo fato de falar.

Nessa associação, ao analisarmos os dizeres das entrevistas, fomos surpreendidas com o que lá podíamos relacionar com os relatórios. Vejamos como foi o processo.

## **2.4 O caminho teórico-metodológico trilhado**

Para analisarmos como se deu esse movimento da posição de alunas para a posição de professoras de inglês com as participantes desta pesquisa, buscamos, inicialmente, perceber como essas professoras construíram representações, nos dois momentos já mencionados. Entendemos que há um universo de possibilidades para predicarmos o ser professor, ser aluno e ensinar uma língua estrangeira e que as escolhas que fazemos desses predicativos não é aleatória, ao contrário, identificamo-nos com eles porque, potencialmente, há correlações com algo das nossas histórias.

Na entrevista, observamos que, ao perguntarmos sobre o início dos seus estudos de inglês, essas professoras apresentaram informações que nos remetiam a um tempo que parecia estar atualizado no relatório. Explicamos. Algo da história vivida na aprendizagem de inglês das professoras que não lhes fora satisfatório, de alguma forma, parecia estar intimamente ligado à temática escolhida para o relatório do estágio. Percebemos essa ligação do tempo de aprender inglês com a temática do relatório, nos dizeres das professoras Gabriela e Mônica; e percebemos, ainda, que a retomada do que não foi satisfatório se deu de uma maneira particular. Essas professoras a fizeram com um propósito investigativo, ou seja, elas pareciam buscar uma forma diferente, em relação a sua experiência, para ensinar, talvez impulsionadas pelo ensejo de que seus alunos não passassem pelo que elas haviam passado. Discutimos, nas análises, esse movimento vivenciado pelas professoras.

Então, para abordarmos essas questões, buscamos as noções de alienação e de separação, como operações necessárias para a construção da subjetividade das professoras; de pulsão, como uma força constante que insiste em ser satisfeita e que poderá causar a separação; e de sublimação, como um encaminhamento possível para a pulsão. Associada a essas, recorreremos, ainda, às noções de representação, por ser uma forma de inscrição de algo; e de discurso, como sendo uma lógica, um funcionamento que aponta para um laço social, para analisarmos os lugares em que as professoras foram colocadas e se colocaram, durante a

formação e as possibilidades que se abriram, quando se tornam professoras. Essas amarrações foram possíveis, justamente, pelos relatos que nos foram feitos, durante a entrevista.

## **2.5 Os efeitos das entrevistas para este trabalho**

No final de 2009, enviamos para essas três professoras um roteiro com algumas questões para que fossem respondidas com o uso de um gravador. Após essas professoras terem respondido às perguntas, iniciamos a transcrição. Ao transcrevê-las, percebemos a importante relação que podíamos fazer entre as histórias de aprender inglês das professoras Mônica e Gabriela, com os temas por elas estudados, durante o estágio. Esse fato foi notadamente importante para conduzirmos a tese, porque, nos dizeres das entrevistas, observamos marcas que se imbricavam com as dos seus relatórios.

Com a professora Laila, os entrelaçamentos se deram de outra maneira: em 2009, ela iniciou um curso de especialização e elegeu, como objeto de estudo, as crenças que desembocam em dificuldades que os professores recém-formados têm que enfrentar. Essa também foi uma temática que surgiu de algo da história dessa professora, conforme veremos nas análises.

Compreendemos, assim, que os dizeres que ali se apresentavam eram significativos, no sentido de fazer emergir algo que nos possibilitava abordar questões que iam além das metodologias, da reflexão ou das questões pontuais da língua inglesa, temas bastante recorrentes em trabalhos que se voltam para a discussão da formação dos professores de LE. Ou seja, por um lado, a formação acadêmica se empenha em qualificar o professor teoricamente, por outro, ela parece deixar à parte a questão da construção da subjetividade desses professores.

Apesar de a formação não conceber essa construção, observamos que, no *corpus* analisado, o fazer reflexivo e o ensino de LE para a comunicação perpassavam os dizeres das professoras constituindo-os, deixando entrever algumas representações de ser professor, aluno e ensinar, e orientando o seu fazer docente.

Por essa razão, no próximo capítulo, trazemos algumas informações sobre o estágio supervisionado no PPP do curso de Letras ao qual essas professoras estavam vinculadas; e, em seguida, visitamos alguns pressupostos da abordagem comunicativa no ensino de línguas e

da prática reflexiva na formação do professor de LE, porque esses aspectos vieram compor o programa da disciplina Prática de Ensino e constituíram, fortemente, os relatórios e as entrevistas das professoras.

Esse entrelaçamento entre estágio supervisionado/abordagem comunicativa no ensino/prática reflexiva docente se faz necessário, porque observamos que essa etapa da formação acadêmica, a do estágio supervisionado, foi acentuadamente orientada por essas teorias, as quais são advindas do campo da LA e por construir, de alguma forma, a subjetividade dessas professoras. Isso é possível afirmar pelas diferentes maneiras como essas professoras mobilizaram essas teorias no estágio e nos anos subsequentes.

Nessa perspectiva, passamos, na sequência, às questões da LA para percebemos algumas marcas teóricas nas produções das professoras participantes desta pesquisa.





## CAPÍTULO TRÊS

### MARCAS DE UMA FORMAÇÃO TEÓRICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

---

*Antes de querer fui querido.  
Antes de ser, fui sido.*

Pegada Clínica  
Forbes & Villalba (2011a)

*A ciência eliminou todos os mitos...  
como o homem não vive sem mitos,  
a ciência se transformou  
no grande mito moderno.*

Nietzsche



### 3 Marcas de uma formação teórica no estágio supervisionado

Neste capítulo, objetivamos apresentar um breve histórico sobre como se deu a formação dos professores de LE desde que a LA começou a figurar como um campo de investigação que se dedica, dentre outras coisas, a construir conhecimento sobre o ensino de línguas e a formação dos professores de línguas, incluindo, nessa agenda, orientações para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Apresentamos, ainda, como o estágio supervisionado compôs a estrutura curricular do curso de Letras, ao qual as professoras participantes desta pesquisa estavam vinculadas. A LA se faz presente nesta tese justamente pela acentuada influência teórica que esse campo exerce nos cursos de formação de professores de línguas, o que, por sua vez, repercute na organização e condução do estágio supervisionado, bem como no fazer docente.

Nesse *locus* teórico, visitamos, ainda, os pressupostos da prática reflexiva do professor e da abordagem comunicativa para o ensino de LE, pelo fato de estarem, notadamente, presentes nos relatórios e nas entrevistas de Laila, Mônica e Gabriela. Iniciemos pela história da LA.

#### 3.1 Um pouco da história sobre o campo da LA na formação do professor de LE

O termo LA “está em uso desde 1956, com a Fundação da Escola de Linguística Aplicada de Universidade de Edimburgo e com a criação de Centro de Linguística Aplicada em Washington em 1957”, conforme nos apresenta Bertoldo (2000, p. 87), a partir de Strevens, em 1991. Na Universidade de Edimburgo, a criação do departamento da LA se deu em função de o Conselho Britânico ter como objetivo “promover cursos especializados para formadores de professores de inglês de alto nível, assim como para educadores”; e pelo fato de essa Universidade concordar em que outras disciplinas “viessem compor o novo departamento”.

Em Washington, o Centro de LA teve seu início ligado à Fundação Ford, principalmente pelas questões e “interesses na resolução de problemas de educação linguística encontrados nos países em desenvolvimento. Essa Fundação se dedicou a avaliar, a partir de dados coletados, “o papel e uso da Língua Inglesa e de outras línguas”. Dessa investigação,

resultou o “desenvolvimento de projetos de grande vulto que objetivavam produzir materiais didáticos e ‘treinar’ professores para usá-los” (BERTOLDO, 2000, p. 88).

Por conseguinte, uma boa qualificação linguística, a produção de material didático, a elaboração de procedimentos metodológicos, e, conseqüentemente, o treinamento dos professores para o uso adequado do aparato metodológico eram predominantes no ensino da língua estrangeira, nessa fase. Nas palavras de Bertoldo (2000, p. 88)

é possível perceber que a questão da formação de professores, na LA, desde o seu surgimento, já se faz notar, enfocando-se predominantemente as questões metodológicas e de conhecimento linguístico e, portanto, naturaliza-se o entendimento de LA em exclusiva relação com o ensino de línguas.

Os trabalhos dos linguistas aplicados, que se voltaram para o ensino das línguas, adquiriram reconhecimento, fazendo com que a LA se firmasse como o campo de produção de conhecimento, nessa área. Nesse sentido, as teorias legitimaram e conferiram “à LA o estatuto de referência para os assuntos concernentes à aquisição, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, em decorrência, à formação do professor” (BERTOLDO, 2000, p. 90).

Seguindo a tradição de o professor acompanhar o que o material didático propõe, nos anos 70 e 80, o ensino e a aprendizagem de LE continuaram sendo guiados pelo livro didático, conforme postula Almeida Filho (1997, p. 29). Nessa época, o treinamento dos professores se dava a partir da seleção de alguns “tópicos e procedimentos pontuais que eram passados aos professores em formação, eram modelados e ensaiados pelos participantes na sala de aula através de simulações do tipo microensino ou aulas demonstrativas” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 31).

Abramos um parêntese aqui. Iniciamos nosso percurso profissional em meados de 80. Nesse período, participamos de diversos treinamentos oferecidos pelas equipes pedagógicas das editoras dos livros que adotávamos na escola em que trabalhávamos. Hoje, ainda, esse procedimento é absolutamente desenvolvido. Apesar de ter seu foco maior naquela década, e que, de lá para cá, muitos outros aspectos de ensinar, de aprender e de qualificar o professor foram sendo implementados, destacamos que essa prática de “treinar” o professor mantém seu lugar e é buscada por algumas instâncias. Algumas escolas de idiomas, por exemplo, oferecem treinamentos frequentes para seus professores. Ou seja, essa prática ainda existe e coexiste com outras tantas.

Sobre o treinamento dado aos professores de LE, Vieira Abrahão (2010, p. 2) afirma que esses programas se fundamentavam em alguns

conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas. O critério para a contratação de professores, na época, era simplesmente o conhecimento da língua que iria ser ensinada, porque o restante ficava ‘resolvido’ com uma semana de treinamento.

Com isso, e até esse momento, vemos convergir dois aspectos que marcaram fortemente a história da formação do professor de LE: um bom conhecimento linguístico e um fazer metodológico advindo de um treinamento bastante específico, em uma dada situação de ensino.

Até essa fase, o professor era concebido como uma “tabula rasa”, como o predica Vieira Abrahão (2010, p. 2), e, assim, observamos que desse professor não era demandado algum tipo de posicionamento, uma vez que ele deveria apenas fazer aquilo para que fora “treinado”. Percebemos uma grande influência do behaviorismo na construção de alguns métodos de ensino, tal como o audiolingual/audiovisual. Ainda hoje, alguns métodos centram sua metodologia nessa perspectiva.

No final da década de 80 e nos anos 90, a sala de aula começava a ser vista como um lugar de desenvolvimento de pesquisa aplicada, e tinha como tendência o “estudo do processo de ensino e aprendizagem de línguas” (BERTOLDO, 2000, p. 100-101). Ao se olhar para esses processos, a pesquisa de diagnóstico e a pesquisa de intervenção se configuraram como sendo o foco das investigações, por se tratar de uma “possibilidade de modificar a situação existente na sala de aula”, o que levou a deslocar o papel do professor.

Desde então, a LA vem conquistando, nos programas dos cursos de Letras, um lugar institucionalizado e passa a “assumir uma posição tutelar”, ou seja, ela irá se constituir como a disciplina que vai abordar, especificamente, a formação do professor e as questões de ensino e aprendizagem de línguas, tornando-se “referência, determinando o que deve ou não constar como válido para a agenda de formação do futuro professor” (BERTOLDO, 2000, p. 86). Nesse sentido, coube à LA

prover o conhecimento teórico-aplicado necessário para que a prática pedagógica, que se realizaria na Prática de Ensino, informada teoricamente, pudesse ser realmente atuante, levando a uma formação mais eficaz, eficiente, melhor, portanto, do professor de LE (BERTOLDO, 2000, p. 85)

Metodologicamente, um marco significativo na década de 80 foi a introdução da abordagem comunicativa no ensino de LE. Essa abordagem estava embasada em uma “concepção cognitivista de linguagem, em sua primeira fase, e, posteriormente, em uma

concepção sóciointeracional” (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 3) de ensino. Ainda, segundo essa autora, a abordagem comunicativa veio se apresentar como um “conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais como um conjunto de procedimentos metodológicos a serem seguidos”. Retomaremos alguns princípios da abordagem comunicativa mais à frente.

A partir dessa mudança de perspectiva no ensino, a demanda em relação ao professor passou a ser de outra ordem, por não mais se restringir a oferecer um treinamento para sua prática docente. Era, portanto, esperado que o professor fosse qualificado para identificar e selecionar os procedimentos didáticos que pudessem atender às necessidades e aos interesses de seus alunos. A partir dessa maneira de conceber o docente, a “formação teórica do professor passou a ser valorizada”, conforme nos apresenta Vieira Abrahão (2010, p. 4). Nesse momento, a LA ganha força institucional, justamente por ser o campo que mais se dedicava a essas questões.

Em decorrência da supervalorização das teorizações construídas no campo da LA, “tinha-se a crença de que a chave do ensino estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor” (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 4). Nessa mesma perspectiva, Bertoldo (2000, p. 104-105) afirma que se parece “acreditar na congruência automática entre a teoria e a prática”. Para atender a essa outra maneira de tratar a formação, os programas que formavam os professores de LE foram construídos com base em “disciplinas tais como a Linguística, a Psicolinguística, a Sociologia, [que] configurariam, assim, a base teórica que sustentaria os componentes práticos desses programas”.

Nos anos 90, a reflexão conquistou um grande espaço na formação dos professores, o que mudou a perspectiva dessa formação, até então, investida nas últimas décadas. Segundo Vieira Abrahão (2010, p. 4), o livro *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*, de 1991, de Michael Wallace, despertou o interesse por essa questão em diversos docentes que inseriram “em seus programas de formação o exercício da reflexão sobre a prática docente”. Voltaremos à reflexão mais adiante, neste capítulo.

Chegando, finalmente, em 2000, quando os teóricos da área começam a questionar a fixidez inerente aos métodos, como “um conjunto de procedimentos, técnicas e recursos fixos a serem implementados em sala de aula”, conforme nos relata Vieira Abrahão (2010, p. 4-5). É a era pós-método, que vem ressaltar um fazer docente marcado pela adequação da maneira de ensinar às demandas das situações específicas de cada lugar. O pós-método vem postular, ainda, a autonomia que o professor deve ter para definir os objetivos e a forma de condução

do ensino de cada grupo, sendo esses modos de lidar com o ensino perpassados pela reflexão da prática docente. Nessa linha teórica, destacamos Kumaravadivelu (2001) e Brown (2002). Nessa perspectiva, busca-se “uma alternativa para o método e não um método alternativo” e o “professor passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador” (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 4-5).

Abramos um parêntese. Dizeres como esse acima, que colocam o professor como “produtor de teorias e não apenas um mero implementador” nos instigam a pensar na carga que é depositada nos professores, que, muitas vezes, sequer foram chamados a posicionar-se criticamente diante das teorias já estabelecidas, durante a graduação, por um lado. Por outro, levavam-nos a questionar sobre o que deveríamos entender como “produtor de teorias”. Outras perguntas vêm como desdobramento, tais como: em que bases essa possível teoria estaria pautada? Quais poderiam ser as implicações desse dizer, para o professor e para sua formação? Como se produz uma teoria? Qual a noção do termo “teoria”? Não haveria riscos para uma tomada simplista desse conceito? Será que os cursos de formação trabalham com essa perspectiva, oferecendo subsídios para que o professor pré-serviço se lance nesse tipo de produção?

Parece-nos que o campo traz para o professor grandes desafios sem, no entanto, dar direcionamentos mais claros sobre essas produções. Assim, e, a medida que esses professores percebem que não conseguem produzir teorias ou posicionar-se criticamente ou, ainda, não conseguem dar aulas interessantes e significativas, por razões diversas, instaura-se um mal-estar.

Então, se há um mal-estar que insiste, esse não seria um momento profícuo para se pensar acerca das próprias bases que sustentam grande parte da produção teórica desse campo? Observamos que muito tem sido feito no sentido de propiciar ao professor que ele invista em uma formação contínua. Segundo Tavares (2010, p. 21), as propostas dos programas com essa finalidade vêm em resposta às

representações de que os cursos de licenciatura, normalmente, não conseguem formar professores capazes de ocupar essa posição em sala de aula; de que os professores se encontram acomodados e de que suas aulas, além de monótonas, não são significativas para os alunos; de que os professores necessitam se tornar mais críticos, reflexivos e autônomos, a fim de que seus alunos também o sejam.

Nesse sentido, e entendendo que a LA é o campo que tem, ao longo dessas quase seis décadas, produzido teoricamente o conhecimento para o ensino e a aprendizagem de línguas e

para a formação do professor, importa-nos entender sobre quais bases toda essa construção teórica tem se sustentado. Pois, a partir da nossa aposta de que é preciso que o professor se aliene ao campo do Outro, aqui como tesouro dos significantes, para se constituir professor, sua singularidade será construída por significantes advindos desses postulados teóricos, repercutindo, assim, em sua prática profissional.

Diante do exposto, passamos, na sequência, a conhecer um pouco acerca da forma como o estágio supervisionado foi constituído, no curso de Letras em questão.

### 3.2 O estágio supervisionado

O currículo do curso de Letras, ao qual as professoras estavam vinculadas, em 2007, era estruturado em oito períodos de 300 (trezentas) horas cada, totalizando 2400 (duas mil e quatrocentas) horas. Nesse currículo, o curso oferecia:

1) Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Português e em Francês e respectivas literaturas; 2) Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Português e em Inglês e respectivas literaturas; 3) Licenciatura Plena em Letras habilitação em Português e respectivas literaturas. Conforme tabela demonstrativa abaixo:

Licenciaturas Plenas Áreas	Dupla: Língua Portuguesa e uma Língua Estrangeira	Simples em Língua Portuguesa	Simples em Língua Estrangeira
Língua Portuguesa	420 horas	480 horas	240 horas
Língua Latina	60 horas	120 horas	60 horas
Língua Estrangeira	420 horas	120 horas	780 horas
Linguística	180 horas	180 horas	120 horas
Literaturas (inclusive as estrangeiras)	600 horas	780 horas	600 horas
Educação (incluindo Filosofia)	180 horas	240 horas	240 horas
Prática de Ensino (inclusive as Metodologias)	450 horas	360 horas	300 horas
Optativas	90 horas	120 horas	60 horas
TOTAL	2400 horas	2400 horas	2400 horas

Para atender às diversas atividades curriculares, esse curso ainda disponibilizava laboratórios pedagógicos de línguas; de prática de ensino; laboratório multimídia de projetos e de informática. Oferecia, ainda, diversos espaços destinados ao desenvolvimento de pesquisas e acolher grupos de estudo e pesquisa. Era organizado em três Núcleos: I. Núcleo de



Formação Específica (Disciplinas obrigatórias e optativas); II. Núcleo de Formação Pedagógica (Disciplinas Pedagógicas obrigatórias, Práticas Específicas e Estágio Supervisionado); III. Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (Atividades Acadêmicas Complementares).

O Núcleo de Formação Pedagógica, *locus* do estágio supervisionado, era constituído das seguintes disciplinas pedagógicas obrigatórias: Didática Geral, Política e Gestão Educacional, Psicologia da Educação, perfazendo um total de 180 horas, além de três disciplinas específicas para cada uma das áreas do curso de Letras. No caso da licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa, essas disciplinas eram: Metodologia do Ensino de Português como Língua Estrangeira, Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira e Metodologia de Ensino de Inglês para Fins Específicos, todas de 60 horas, no total de 180 horas. Compunham esse Núcleo, ainda, os Projetos Integrados de Práticas Educativas de natureza interdisciplinar, que abarcavam atividades práticas que preparavam os alunos para os estágios supervisionados. Esses projetos visavam ao “desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos diversos âmbitos de atuação profissional, bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do professor”<sup>14</sup>.

De acordo com as diretrizes do MEC, Parecer CNE/CP no 5/2006, para as licenciaturas, o curso de Letras deve atender, no mínimo, a 300 horas de estágio supervisionado, das 2400 horas que o curso deve totalizar. A proposta de estágio da Instituição à qual as professoras participantes estavam vinculadas é constituída de diversificadas atividades<sup>15</sup>, às quais os graduandos tiveram que atender durante a formação acadêmica. Em 2007, ano em que as professoras realizaram seus estágios, o total de horas previstas para essa etapa era de 405 horas e essa Instituição<sup>16</sup> define o estágio supervisionado como sendo

mais um espaço de aproximação e integração do aluno com a realidade educacional, com o objeto de conhecimento e o campo de trabalho. (...) Ao mesmo tempo, constituir-se-á num momento privilegiado de iniciação profissional.

Como foi possível verificar, com a diversidade de atividades e projetos aos quais os professores em formação se vinculavam, existia uma proposta de preparação teórico-metodológica que antecedia ao estágio propriamente dito, o que, a nosso ver, parece ser uma

<sup>14</sup> Essas informações foram obtidas a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da instituição à qual as professoras participantes desta pesquisa estavam vinculadas.

<sup>15</sup> Para um detalhamento maior, sugerimos a leitura do Projeto Político Pedagógico do curso em questão.

<sup>16</sup> Texto obtido a partir do Projeto Político Pedagógico, acima referido.

forma de o professor ganhar certa maturidade acadêmica e teórica para o desenvolvimento da docência. Afinal, o estágio constituiu-se em “uma primeira aproximação com a profissão” para alguns, e, portanto, “marcada por momentos de inseguranças e incertezas, mas também de descobertas e vivências” (MARTINS, 2010, p. 16).

Observamos que, na estrutura curricular desse curso de Letras, em especial, o desenvolvimento do estágio só aconteceu nos dois últimos períodos. Possivelmente, porque essa maneira de organizar o currículo visava a atender aos propósitos<sup>17</sup> pedagógicos específicos, dentre eles, “a **transposição** didática dos conhecimentos aprendidos durante o curso e que serão objeto de sua intervenção no contexto escolar, considerando-se sua relevância e inserção nas diferentes etapas da Educação Básica” (grifo nosso).

O termo “transposição” parece deixar flagrar o modo como é esperado que os professores pré-serviço desenvolvam seus estágios supervisionados, qual seja, “aplicar” na sala de aula o que a teoria vem a dizer, por um movimento automático, digamos assim. Ou seja, o professor já tem os conhecimentos e na prática ele irá usá-los, ele irá “transpô-los”.

Pudemos observar, ainda, que o PPP do curso aqui em questão apresentava uma proposta de qualificação bastante abrangente e diversificada para seus alunos. Entretanto, da perspectiva teórica que adotamos para esta pesquisa, é possível considerar que não há garantia de que o programa de curso tenha sido “acolhido” pelos diversos alunos, da maneira como foi pensada ou idealizada pelos o/Outros da formação acadêmica (a instituição representada por seus participantes – professores e gestores). Não é possível que sejam previstos os efeitos que tal proposta pode produzir em cada um dos alunos. O que podemos afirmar é que há algo que é da ordem da instituição, mas que há algo que é da ordem do aluno. Isto é, cada aluno irá tomar para si aspectos da proposta pedagógica do curso com os quais ele tenha se identificado (ou essa identificação poderá nem ocorrer).

Portanto, entendemos que o estágio supervisionado pode ser pensado como sendo um momento em que algum tipo de conflito poderá ser vivenciado pelo professor pré-serviço, e

---

<sup>17</sup> De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras em questão (p. 76), o Núcleo de Formação Pedagógica visa: 1) A integração entre os conhecimentos específicos da área das ciências da linguagem e das línguas estrangeiras e os conhecimentos sobre educação, ensino e aprendizagem; 2) A transposição didática dos conhecimentos aprendidos durante o curso e que serão objeto de sua intervenção no contexto escolar, considerando-se sua relevância e inserção nas diferentes etapas da Educação Básica; 3) A reflexão sobre condicionantes sociais, históricos e pedagógicos que caracterizam os processos de ensinar e aprender nas áreas das ciências da linguagem e das línguas estrangeiras, e das literaturas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras; 4) A motivação para o desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e Linguística, das Literaturas da Língua Portuguesa, dos Estudos Clássicos e das Línguas e Literaturas Estrangeiras – Francês e Inglês na Educação Básica.

que esse conflito seria constitutivo do processo da formação docente. Essa questão não nos pareceu ter sido abordada durante as aulas de PE, justamente porque essas professoras vivenciaram alguns impasses em suas práticas, com seus alunos, que lhes pareceram acentuadamente desestabilizadores, como veremos nas análises.

Nosso próximo passo foi buscar as referências que compuseram o programa da disciplina PE. Ao fazê-lo, observamos a prevalência de autores<sup>18</sup> e estudos em LA compondo o aporte teórico do programa dessa disciplina. Nesse sentido, consideramos relevante conhecermos algumas bases em que esse campo tem se apoiado, para construir o conhecimento sobre seu objeto de trabalho. Vejamos, então, como essa construção tem se dado na formação de professores de línguas.

### 3.3 A LA e a formação do professor: algumas tendências teóricas

O construto teórico da disciplina PE, à época da realização do estágio era sustentado por diversos estudos desenvolvidos no campo da LA, como área de investigação. Disso implica inferir que, ao final do curso, é esperado (ou suposto) que o professor esteja preparado para desenvolver seu trabalho, minimamente, da maneira como as teorias o qualificaram para tal. Ou seja, há um “script” (pré)construído que se destina a formar o professor, como já indica a epígrafe do início deste capítulo: antes de o aluno existir, existe a instituição com seus propósitos bem definidos para receber seus alunos e qualificá-los para exercer a profissão. Esse é, normalmente, o funcionamento das instituições: elabora-se um programa que “oferecerá” significantes para formar um profissional.

Nesse sentido, analisar a forma como a LA aborda a formação do professor de língua estrangeira se torna importante porque o conhecimento produzido nessa área traz, em seu interior, uma maneira bastante específica de conceber o sujeito e a linguagem, por exemplo. Lembramos, entretanto, que abordamos nesta tese apenas a formação do professor de LE. Para tanto, valemo-nos da tese de Bertoldo (2000), a qual discute os discursos da LA no que se refere às questões da teoria e da prática na formação do professor de língua estrangeira, bem como às “estratégias discursivas que legitimam o discurso da Linguística Aplicada nas licenciaturas” (p. x). Interessa-nos, em particular, esse trabalho, porque esse autor apresenta

---

<sup>18</sup> Alguns desses autores e obras foram: David Nunan, em *Second language teaching and learning*; Richards & Lockhart, em *Reflective teaching in second language classrooms*; Penny Ur, em *A course in language teaching – practice and theory*; dentre outros.

uma argumentação crítica a respeito da constituição das bases epistemológicas da LA, que a colocam em um paradigma de ciência moderna, ao privilegiar a razão e o sujeito centrado e uno, como alguns dos principais traços constitutivos.

Buscamos, a seguir, identificar e trazer para essa discussão os autores e as obras que fizeram parte das Referências dos relatórios das professoras participantes desta pesquisa, para percebermos a inscrição teórica dessas professoras. Não abordaremos, entretanto, os outros autores do programa geral da disciplina Prática de Ensino ou das outras disciplinas que fizeram parte de seu currículo acadêmico, porque concebemos que, para além do programa geral, essas professoras tiveram, certamente, contato com teorias e autores outros, em um universo de outros momentos de sua formação.

Sobre a constituição da LA como campo teórico e investigativo, Bertoldo (2000) desenvolve algumas reflexões, as quais apontam que a LA busca ter o reconhecimento de cientificidade, e, para tanto, procura trabalhar seu objeto de maneira sistemática, baseando-se na razão. Esse traço marca uma perspectiva moderna de conhecer seu objeto e de ter sobre ele certo controle, por conceber a racionalidade como sua marca acentuada. Assim, pensamos com esse autor, quando afirma que é

na perspectiva da ciência moderna que a LA se consolida como campo independente de investigação no âmbito das ciências humanas. Seu interesse primário de conhecimento é o de entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes, através da pesquisa aplicada, repensando-as ou reproblematicando-as. (BERTOLDO, 2000, p. 41)

No caso da FP, a LA assume a tarefa de construir o conhecimento mediante dinâmicas que permitam envolver os participantes do processo, os professores e os alunos, com o intuito de reconhecer um problema, de levantar hipóteses e de buscar soluções. Assim sendo, a

solução, via teoria, proposta pela LA para a questão da formação do professor de línguas é a de que a própria LA seja a teoria que informa a prática docente, isto é, que a LA tenha nos currículos dos cursos de formação de professores a legitimidade que lhe é devida pelo seu estatuto de disciplina científica. (BERTOLDO, 2000, p. 42)

Segundo Bertoldo (2000, p. 43), o modo<sup>19</sup> como a LA constrói seu conhecimento se dá a partir de “contextos aplicados”, o que a coloca em uma direção de recorrer não a um único “quadro disciplinar”, mas abre-se para outras disciplinas, dependendo da demanda do

---

<sup>19</sup> Seguindo a orientação de Gibbons et alii (1994), na obra **The new production of knowledge – the dynamics of science and research in contemporary societies**, Bertoldo (2000, p. 42-43), aponta que há dois modos de construir conhecimento. O Modo 1 “englobaria um complexo de ideias, métodos, valores e normas produzidos para controlar a difusão” do conhecimento. Trata-se de uma forma de produção “tradicional, preferencialmente ligado às instituições universitárias”. Já o Modo 2, maneira com a qual a LA se identifica, ao contrário do Modo 1, envolve os participantes dos processos e faz com “essa seja uma prática mais voltada para o contexto social”.

problema levantado. Outra característica dessa maneira de construir conhecimento é que, por ele se dar em espaços aplicados, existe o envolvimento e a interação maior dos participantes, ou seja, o professor, ao identificar um “problema”, seja em seu ensino, seja na aprendizagem de seus alunos, poderá buscar, via teorias específicas e em outros campos, uma resposta para sua questão, pontualmente. Essa maneira de produzir conhecimento traz como características<sup>20</sup>: o conhecimento produzido no contexto de aplicação; a transdisciplinaridade; a heterogeneidade e diversidade organizacional; a responsabilidade social e reflexiva; e o controle de qualidade.

Apesar das dificuldades encontradas no próprio campo de investigação e aplicação, uma vez que essas demandariam um compromisso dos participantes para além do que esteja “circunscrito às universidades, (...) a LA está às voltas com sua afirmação como campo científico independente” (BERTOLDO, 2000, p. 46), produzindo teorias sobre o ensino de línguas e a formação de professores para o trabalho prático.

Tal procedimento estabeleceria com os professores uma relação de prescrição, conforme nos apresenta Bertoldo. A discussão que esse autor desenvolve a respeito da dicotomia entre a teoria e a prática, no que se refere à formação do professor de LE, faz com que ele conclua, dentre outras coisas, que, dado o intuito da LA de se estabelecer como ciência, ela prioriza a formação teórica do professor, por haver uma “crença no componente teórico como garantia de que o professor, uma vez de posse dele (do conhecimento), pode atuar de modo melhor” (BERTOLDO, 2000, p. 261).

Pensamos que, ao priorizar o componente teórico de maneira prescritiva, apesar da LA se dizer um campo que trabalha de maneira transdisciplinar e de modo a envolver os participantes do processo de ensino e de aprendizagem e em formação, como já apontado, a produção de conhecimento em LA traz, constitutivamente, a racionalidade como base para as discussões por ela desencadeadas. Nessa perspectiva, há indícios de que aos moldes da ciência moderna, a LA, para construir seus pressupostos teóricos, inscreve-se em uma lógica de funcionamento, a qual não coloca em questão o fato de que, na aprendizagem, pode haver a não-aprendizagem. Em sentido contrário, ela deixa sugerido que, se não foi possível que a aprendizagem acontecesse por uma certa abordagem de ensino, ela poderá se dar por outra.

Assim sendo, essas bases racionais não comportariam, por princípio, concepções que estivessem fora do plano de uma condução investigativa que fossem conscientemente

---

<sup>20</sup> Para um aprofundamento maior sobre essas características, sugerimos a leitura da tese de Bertoldo (2000).

observáveis. Essa seria uma perspectiva que se apresenta com um forte compromisso de dar conta de seu objeto de trabalho, pela via de tudo saber, e de tudo resolver, pautando-se, prioritariamente, de forma empírica ao levantar um problema, analisá-lo e apresentar a solução, por exemplo.

Entretanto, a questão da transdisciplinaridade deixa aberta a possibilidade para que, mesmo indo no sentido oposto ao da razão, as investigações possam ir além do que seja empiricamente observável, como as relações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem ou as formas como os professores lidam com os conhecimentos produzidos pela própria área, por exemplo. Esses seriam fatos não observáveis empiricamente, a não ser pelos efeitos decorrentes das relações estabelecidas nesse âmbito.

Ocorre, ainda, que, na prática docente o professor é solicitado o tempo todo a tomar decisões diversas a respeito, por exemplo, da elaboração de uma proposta de curso, da adoção (ou não) de um livro didático, da estruturação do curso, das opções teórico-metodológicas, da expectativa (em alguns casos) dos alunos envolvidos, da adequação às exigências institucionais, às quais o curso se vincula, e tantas outras. Nesse sentido, esse professor, ao buscar os conhecimentos já estabelecidos por esse campo de saber específico, a LA, inscreve-se em um lugar que não é menos político, pois, ao adotar uma postura ou outra qualquer, há efeitos que são decorrentes dessas escolhas.

Por essa razão, entendemos que há implicações de diversas ordens ao se definir o corpo teórico de um curso de formação, por exemplo. Especificamente no caso desta pesquisa, observamos que, tanto nos relatórios quanto nas entrevistas analisados, houve uma ênfase nas teorias que abordam o ensino das metodologias, em particular, a abordagem comunicativa, e na necessidade de o professor ser reflexivo ao ensinar. Os diários reflexivos construídos pelas professoras pré-serviço, durante o estágio, é um exemplo significativo da inscrição teórica do curso.

Nessa perspectiva, alguns dos autores<sup>21</sup> citados nos relatórios das professoras participantes desta pesquisa foram Widdowson, Richards & Renandya, Liberali, Brown, Canale & Swain, Almeida Filho, Nunan, além da literatura específica para cada temática abordada no estudo de caso. Com base nessas referências desses autores, pudemos observar que há tendências teóricas presentes nos relatórios, tais como, o ensino centrado no aluno, nos termos que apregoa a abordagem comunicativa; a ideia do bom preparo metodológico, como

---

<sup>21</sup> Informamos que a Referência completa dos relatórios das três professoras está no Anexo A, desta tese.

forma de “garantir” o ensino e a aprendizagem; e a reflexão como forma de o professor transformar a própria prática. Portanto, essas já seriam “bases” para que se construíssem representações de professor, de aluno e de ensinar.

Sobre a questão do professor reflexivo, na sequência, apresentaremos algumas de suas bases e pressupostos. Essa tomada teórica se justifica porque os diários reflexivos foram exigidos pela professora de PE e, ainda, porque a dinâmica de revisitá-los com essa professora se dava periodicamente, para discutirem os acontecimentos da sala de aula com o intuito de encontrarem melhores (ou outros) caminhos para as aulas subsequentes.

Posteriormente, a abordagem comunicativa será nosso foco, uma vez que ela, também, se configura como um traço marcante nos dizeres das professoras participantes desta pesquisa. Antes, porém, vejamos um evento relatado por Gabriela, que poderá ilustrar a dinâmica vivida pelas professoras pré-serviço, durante o estágio. Optamos por apresentar esse relato, porque pode ser uma maneira de situar as tendências teóricas que constituíram a disciplina PE, pela voz das professoras pré-serviço envolvidas no processo.

### **3.4 Uma passagem com Gabriela**

Gabriela pesquisou o lúdico no ensino de inglês, e, na aula do dia 08 de novembro de 2007, ela relata que desenvolveu uma atividade com os alunos dos 6<sup>os</sup> anos que consistia em

#### **Relato 1**

uma “competition” sobre os verbos irregulares que foi sugerida pelo livro didático. Dividi a turma em grupos e distribui uma lista de verbos para cada grupo, com a forma infinitiva e a respectiva forma passada (verbos irregulares). Dei 5 minutos para que eles memorizassem a lista e então a recolhi. Logo após entreguei uma outra lista aos grupos contendo apenas uma das formas do verbo (ou o infinitivo, ou o passado), para completarem. O grupo que acabasse primeiro e corretamente a lista seria vencedor da competição e ganharia balas como premiação.

Após esse momento de aula, Gabriela registrou, em seu diário reflexivo, a seguinte observação:

#### **Relato 2**

Numa reunião posterior a essa aula com a professora da prática de ensino (...), discutimos o fato da atividade de memorização dos verbos ser um exercício mecânico e sem propósitos comunicativos. Concordei que não era uma atividade muito criativa e a princípio não muito interessante; porém aderi a sugestão do livro acreditando que a “competition” estimularia os alunos para o conteúdo, como de fato ocorreu. O tópico gramatical referente ao passado de verbos irregulares normalmente é considerado

difícil e de chato aprendizado, já que se precisa “decorar” as formas corretas de cada verbo. Sendo assim. Os alunos, ao verem que era uma “competition”, se empolgam (já que na idade que se encontram adoram uma competição) e desviam a atenção da dificuldade do conteúdo. Essa regência, a meu ver, foi uma das mais produtivas que realizei.

Observamos pelo menos dois aspectos que consideramos ser relevantes para discutirmos essa passagem. O primeiro se refere à forma como se deu a prática reflexiva, após essa aula: a professora de PE ofereceu, antecipadamente, uma “verdade” sobre o exercício desenvolvido. O segundo aspecto, que seria um desdobramento do primeiro, diz respeito ao (pre)script (e porque não pensar em uma prescrição) que a professora pré-serviço parece ser chamada a atender, que poderia ser: as atividades escolhidas devem estar em consonância com a proposta do curso e com as expectativas da professora de PE.

Pensamos que, nessa operação, haja o risco de que essa professora pré-serviço desenvolva uma dependência em relação aos seus mestres e a um saber pronto, por haver a predominância da identificação imaginária, já mencionada anteriormente<sup>22</sup>. Assim afirmamos, porque, pela forma como a professora de PE conduziu a reflexão, parecia não deixar indícios de que Gabriela devesse tomar certas decisões, mas deveria ficar na relação com a demanda do Outro (da professora, das propostas do curso e da disciplina PE), ao invés de se haver com algumas de suas questões e com o que emergia na sala de aula. Será que esse lugar em que a professora pré-serviço parece ter sido colocada lhe possibilitaria construir uma relação com seu objeto de trabalho marcado por uma implicação, construída a partir de um investimento que fosse seu, em vez de ter como visada atender ao que a professora de PE espera que ela atenda?

Supomos que, nessa fase do curso (o estágio), essas professoras pré-serviço já estejam, minimamente, preparadas para fazer suas apostas e por elas se responsabilizarem. Se essas professoras pré-serviço não são chamadas a pensar suas práticas e sua formação desde muito cedo, implicando-se em seu processo de formação acadêmica, quando isso seria feito? Nesse caso, Gabriela foi chamada a continuar reproduzindo um “saber pré-digerido”, como chamou Lacan. Essa professora pré-serviço não parece ter sido instigada a elaborar, mas reproduzir apenas.

Esse modo de proceder parece indicar o que o pressuposto do PPP prevê: “a transposição didática dos conhecimentos aprendidos durante o curso”, porque dá indícios de que as teorias estudadas no curso preencheriam todas as demandas da sala de aula e da

---

<sup>22</sup> A passagem completa está em 3.4 da Parte I, nesta tese.



professora, cabendo, então, à professora pré-serviço apenas transpô-las. O dia a dia da sala de aula nos mostra que isso não ocorre automaticamente dessa forma, porque nossa relação com o objeto de trabalho (o ensino) não é de totalidade, mas de parcialidade. Ou seja, no ensino e nas relações (com as pessoas, com a teoria etc), algumas coisas são possíveis outras não. O que fica de fora, resultante dessa parcialidade, é o lugar que a professora poderia construir para estar, inventando-se, a partir dessas teorias estudadas e de tantas outras experiências.

Nessa dinâmica, parece-nos que o modo como a professora de PE lidou com esse evento deixou entrever que Gabriela foi posta no lugar de alguém que nada sabe e cuja divisão subjetiva não importa. Assim, o saber estabelecido e organizado pelos teóricos a respeito do ensino de inglês é colocado em um lugar de preponderância, em relação ao professor pré-serviço. Fazemos essa inferência porque a professora de PE não se dirige à Gabriela para discutir sobre sua posição quanto à atividade, durante a aula, mas para dizer-lhe o que deve ou não fazer.

Entretanto, Gabriela dá indícios de tentar construir um lugar e de sustentar uma decisão. Fazemos essa análise porque, ao ser questionada pela professora de PE, Gabriela parece não aceitar prontamente esse questionamento. O dizer “concordei (...), porém (...)” sugere essa tentativa de problematizar o postulado de que os exercícios nas aulas de inglês devem ter sempre objetivos comunicativos e parece apontar para uma tomada da palavra, na posição de docente. Gabriela deixa entrever que o fato de a atividade não apresentar uma marca comunicativa não ampara suficientemente o argumento de que ela não devesse ser trabalhada naquele momento, se houver indicação para tal.

Retomando a dinâmica desenvolvida nessa prática reflexiva específica entre a professora de PE e Gabriela, indagamos: não seria essa reunião um momento importante para Gabriela levantar suas próprias questões e discuti-las com sua professora (que pontuaria, quando considerasse relevante fazê-lo, uma vez que essa reflexão foi partilhada), em vez de a professora de PE lhe mostrar, prontamente, o que não lhe pareceu adequado (ou não adequado)? Como seria, então, ser reflexivo?

Façamos um retorno ao início.

### 3.5 O professor reflexivo

Durante a graduação das professoras participantes desta pesquisa, diversas teorias foram apresentadas com o intuito de lhes propiciar uma formação abrangente, no sentido de fazer conhecer vários estudos que focam o ensino de línguas e a FP. Para esta tese, centramos nossa atenção em dois aspectos que consideramos mais marcantes, tanto nos relatórios quanto nas entrevistas, quais sejam: a reflexão do professor em relação a sua prática; e o ensino da LE para fins comunicativos.

A passagem com Gabriela ora apresentada serviu-nos para percebermos a prevalência dessas perspectivas teóricas e o estatuto que lhes é conferido como uma verdade a ser seguida. Ressaltamos que essa forma de proceder, de discursivizar teorias e procedimentos podem construir um modo de ser professor. Na cena com Gabriela, a reflexão (guiada) se fez presente na construção dos diários reflexivos durante o estágio e quando houve a reunião com a professora de PE para refletirem sobre a aula dada. Resgatar com o professor pré-serviço sua aula dada, em momentos específicos, dá indícios de se configurar como uma aposta em que ao refletir (com o outro, nesse caso) sobre sua prática, o professor poderá analisar racionalmente o que deverá ser feito, no sentido de melhorar seu ensino. Como essas reuniões já faziam parte de uma agenda de trabalho, acreditamos que a disciplina PE enfatiza a importância da reflexão para o fazer docente.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecermos um pouco mais sobre a prática reflexiva do professor e a abordagem comunicativa no ensino da LE, uma vez que esses aspectos, potencialmente, constituíram um fazer dessas docentes.

Para tratarmos da questão do professor reflexivo, tomamos Pimenta (2006), quando ela apresenta e analisa as “origens, os pressupostos, os fundamentos”, desse conceito a partir das propostas de Donald Schön, um dos autores que maior influência exerceu sobre outros nessa construção teórica, bem como os desdobramentos advindos dessa teorização na formação dos professores.

Segundo essa autora, desde o início de 1990, a “expressão *professor reflexivo* tomou conta do cenário educacional” (PIMENTA, 2006, p. 18), o que promoveu uma confusão sobre o que seria *reflexivo*, em se tratando de ser um adjetivo (atributo do ser humano) ou de um movimento teórico. Nessa época, Donald Schön, um dos principais formuladores dessa proposta, trabalhava com a reformulação de currículos em cursos de formação de

profissionais no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA. A partir de suas observações, propôs que a formação desses profissionais não se desse “nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.” (PIMENTA, 2006, p. 19). Pimenta argumenta que a análise de Schön aponta que o profissional formado nessa perspectiva não teria respostas para as questões advindas de sua prática, “por estas ultrapassarem os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas” (PIMENTA, 2006, p. 19).

Com esse pensamento<sup>23</sup>, Schön propõe uma

valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2006, p. 19)

Como esse conhecimento tácito, o *conhecimento na ação*, não consegue responder a certas questões, os profissionais se veem na posição de criar, de buscar outras perspectivas para construir possíveis caminhos para a solução do que tenha se apresentado. Esse procedimento se daria pela *reflexão na ação* (pressupõe refletir no momento da ação). Desse procedimento, é possível que se construa um “repertório de experiências”, que se encerra em um conhecimento prático. À medida que esse conhecimento não seja suficiente para atender às demandas, o profissional se lançará em busca de outras perspectivas teóricas, recontextualizando um certo problema. A esse movimento, conforme nos apresenta Pimenta (2006, p. 20), Schön denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Essa perspectiva reflexiva foi implementada nos currículos que formavam professores, uma vez que esse campo vivia um momento em que se questionava a formação dos professores como sendo técnica. Emergia, assim, a necessidade de que esses professores fossem capazes de lidar com situações conflituosas no dia a dia do ensino. Questionava-se, também, sobre o papel do professor, que não deveria ser apenas executor de algo que já estava pronto, mas priorizava-se a importância da participação desses na construção do que seria implantado em seu campo de trabalho. A noção de “*professor reflexivo* apontava possibilidades nessa direção” (PIMENTA, 2006, p. 21).

---

<sup>23</sup> Os autores que deram as bases teóricas para Schön formular essa proposição foram Dewey, Polanyi, Wittgenstein, Luria e Kuhn. Para outras informações sobre como esses autores contribuíram para sua proposta, sugerimos a leitura da nota de rodapé número 3 do texto de Pimenta (2006, p. 19).

Desde então, a abordagem reflexiva, na prática docente, ganhou expressiva aceitação e divulgação pelos profissionais e teóricos da área. Na LA, não foi diferente. Entretanto, e resgatando essa gênese da *abordagem reflexiva* na formação do profissional, pensamos que na FP de LE isso se deu, de certa forma, diferentemente. O professor atende, em um primeiro momento, a uma proposta curricular tal (uma formação teórica), para que, próximo ao final de seu curso, ele inicie sua prática e reflexão.

No caso do estágio supervisionado por nós acompanhado, a ação reflexiva ocorreu com a professora de PE e entre os colegas de curso, a partir da construção de relatos no diário reflexivo, como já mencionamos. Pareceu-nos<sup>24</sup> que durante essa primeira experiência docente, muitas vezes, as reflexões foram redirecionadas ao ponto inicial: às teorias estudadas, no sentido de pensar qual ação seria a melhor em determinada situação, mas de maneira bastante dirigida, como vimos na passagem com Gabriela, em 3.4, neste capítulo.

Sendo assim, indagamos se haveria nessa dinâmica um momento de criação e elaboração, realmente, visto que essas professoras retornaram às teorias prontas; ou se não seria essa prática reflexiva (o “voltar-se para si mesmo/a”, como é concebida por alguns teóricos) um movimento de alcance bastante limitado, uma vez que o professor poderia continuar dentro de suas próprias concepções. Mas, afinal, o que é ser reflexivo? Ser reflexivo seria adotar uma perspectiva teórica, um conceito ou seria apenas um adjetivo inerente ao ser humano<sup>25</sup>?

Se, por um lado, é um momento importante e rico para se dar efetivamente um lugar ao o/Outro no processo de ensino e de aprendizagem (os alunos, as teorias, etc), por outro, pensamos como poderia ser a produção do professor pré-serviço que ainda não viveu diferentes experiências na sala de aula, no lugar de professor? Perguntamos, ainda, se a estrutura curricular que forma esses professores dispo(nibiliza)ria de um tempo que possibilitasse esperar e instigar para que algo fosse produzido, em vez de ensinar um “saber pré-digerido” (SAFOUAN, 1985). Seria a reflexão uma possibilidade para que o professor iniciasse um processo de assunção e re-organização de seu fazer docente?

A proposta de Schön sofreu diversas críticas e “adaptações” em outras situações de formação docente, e alguns teóricos da LA parecem recorrer a essa abordagem como

---

<sup>24</sup> Apesar de não acompanharmos esse momento com as estagiárias, quando estávamos reunidas, algumas questões já discutidas com a professora de PE retornavam.

<sup>25</sup> Questão levantada por Pimenta (2006, p. 18).

possibilidade de formar professores críticos, questionadores e capazes de tomar decisões a partir da reflexão sobre si, sobre o outro, ou sobre algo.

Resgatando uma história, Coracini relata que o campo da LA se interessou pela abordagem reflexiva desde o início de 1990, apesar de no Brasil, desde a década de 80, o ensino centrado no aluno já havia ganhado a atenção dos formadores de professores. Ainda segundo essa autora, com a psicologia cognitivista, o ensino de línguas voltou seu foco de maneira a “centrar sua atenção no aluno, mais do que no professor ou na metodologia; esta deveria adaptar-se às necessidades/ou interesses dos alunos (metodologia centrada no aluno)” (CORACINI, 2003a, p. 305).

Como a reflexão implica uma autorreflexão, para se criar condições de desenvolver a auto-análise, Zeichner<sup>26</sup> e outros teóricos apresentaram propostas de supervisão, tais como a supervisão em parceria, a supervisão reflexiva, a avaliação horizontal, dentre outras. O diário reflexivo escrito pelas professoras durante o estágio é um exemplo significativo dessa estratégia, uma vez que essas professoras pré-serviço, após cada aula ministrada, voltavam-se para a professora que acompanhava o estágio e para seu grupo, para juntas(os) analisá-los (os relatos feitos nos diários). Apenas destacamos que o que está sendo analisado é um relato de aula, ou melhor dizendo, um relato de parte de um evento da aula, que foi construído pela própria professora estagiária. Lembramos, ainda, que esse relato foi construído pela linguagem, e, portanto, algo ficará de fora, dada a impossibilidade de tudo simbolizar, de tudo dizer.

Sobre a prática reflexiva, Coracini (2003a, p. 309), ainda, problematiza as várias dimensões que essa prática aponta, tais como “a) o modo de reflexão (individual ou coletiva); b) a profundidade e a velocidade da reflexão; c) os níveis de reflexão (...); o momento (antes, durante ou depois da ação) (...); d) o conteúdo da reflexão”. Assim, essa forma de condução da reflexão é, e ainda concordando com a problematização levantada por essa autora, uma tentativa de cerceamento das ações e de se esgotar uma questão qualquer, seja no ensino e na aprendizagem, seja na formação do professor, pois o processo é conduzido de maneira bastante controlada e sistematizada.

Com isso, questionamos se esse procedimento não acabaria por conduzir, ou ainda, por guiar o professor em um processo que o homogeneíza, porque é esperado que ele atenda, minimamente, aos modos, tempos, níveis e conteúdos de reflexão. Estaria, ainda, esse

---

<sup>26</sup> Coracini se refere a: ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 117-138.

professor sendo instigado a encontrar outros significantes que falem dele; a falar ao invés de ser apenas falado; e a implicar-se responsabilizando-se por suas escolhas?

Interrogamos, ainda, por que é recorrente, na literatura sobre o ensino de línguas, o apontamento de que há falhas na formação do professor e, ainda assim, a tradição teórica tem sido a mesma. Teria a prática reflexiva conquistado em LA um estatuto tal, a ponto de assumir um caráter de verdade na formação do professor? Se sim, como qualquer outra perspectiva teórica ou abordagem, que efeitos podem ser percebidos? Alguns desses questionamentos são retomados nas análises do *corpus*, na Parte II desta tese.

A passagem<sup>27</sup> com Gabriela aponta um pouco para esse cerceamento e de sua tentativa de rompê-lo. Os “propósitos comunicativos” reivindicados pela professora de PE também estiveram presentes no relatório de Mônica e parecem dar indícios de uma forte constituição nessa perspectiva teórica. Buscamos, a seguir, indicar a inscrição dessa professora, nessa abordagem de ensino com uma cena de seu relatório.

### 3.6 Uma passagem com Mônica

O tema trabalhado por Mônica foi o ensino da gramática nas aulas de inglês. Essa professora relata que viveu o seguinte impasse:

Uma das preocupações que me afligiram ao longo das regências foi o trabalho contextualizado e significativo com a gramática, e tentei, a todo o custo, evitar aulas estruturais, o que descobri ser impossível pelos questionamentos dos próprios alunos em relação à estrutura da língua.

Nessa passagem, observamos um dizer que remonta a alguns aspectos da história das metodologias para o ensino de uma LE. Mais especificamente, remonta ao pensamento de que a língua, ao ser concebida como meio de comunicação, deve ser ensinada para cumprir essa finalidade. Disso implica dizer que subjaz essa concepção de que apenas o estudo da estrutura da língua não atenderia a esse propósito. Portanto, a questão relevante não seria aprender sobre a língua e sobre a estrutura da língua, mas aprender a língua para se comunicar. Como o foco de algumas abordagens, tal como a gramática e tradução, por exemplo, não visa, de imediato, à comunicação, observamos, no dizer de Mônica, um certo rechaço, em relação ao

---

<sup>27</sup> Gabriela nos relata que “numa reunião posterior a essa aula com a professora da prática de ensino (...), discutimos o fato da atividade de memorização dos verbos ser um exercício mecânico e sem propósitos comunicativos”. Essa passagem está em 3.4, deste capítulo.

ensino da estrutura da língua, predominantemente, e que, por essa razão, tal maneira de ensinar deve ser amplamente evitada.

As expressões “preocupação, afligir” e “a todo custo” apontam para uma tensão entre o que parece ser esperado que essa professora desenvolva, em termos de ensino, e o que ela acolhe como demanda na sala de aula. Dessa preocupação em atender a um *script*, o resultado indicia ser o de mal-estar e de aflição, porque esse (pre)*script* parece, por um lado, vir como uma tentativa de apagamento, digamos assim, de qualquer iniciativa que fosse da ordem da implicação da professora pré-serviço, uma vez que ele já está pronto para ser seguido. Por outro lado, prevê um foco amplo nos processos metodológicos para ensinar a língua, como instrumento de comunicação. Aspecto central na abordagem comunicativa. Entretanto, às vezes, a demanda é outra e, com isso, instauram-se alguns impasses, tais como a preocupação e a aflição, referidas por Mônica. Retomamos essa importante questão no capítulo 2, da Parte II desta tese, quando analisamos o relatório e a entrevista dessa professora.

Passemos, então, aos princípios da abordagem comunicativa, por estarem tão presentes nos dizeres das professoras participantes desta pesquisa, e que, como vimos, nessa passagem com Mônica, deixam marcas na construção das representações sobre ensinar uma LE.

### 3.7 A abordagem comunicativa

Segundo Almeida Filho (1993, p. 49), o movimento comunicativo tem seu início em 1972, quando Wilkins<sup>28</sup> “sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de gramática nocional funcional”, com o objetivo de “planejar conteúdos de programas chamados nocional-funcionais por combinarem conceitos gramaticais e funções comunicativas”. Em 1978, na obra *Exploration in applied linguistics*, Widdowson “sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo de línguas, centrando seus argumentos na confusão profunda existente entre ensinar forma gramatical (*usage*) e uso comunicativo (*use*)” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 49).

Almeida Filho (1993, p. 49) esclarece, ainda, que, no final dos anos 70, é que se estabeleceu um interesse maior por essa abordagem no ensino de LE. Em 1980, em *Testing communicative performance*, Carroll “propõe linhas básicas pelas quais se balizou a

---

<sup>28</sup> Linguista aplicado inglês que, nessa época, trabalhava com outros linguistas em um “projeto de ensino de línguas estrangeiras para adultos junto ao Conselho da Europa” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 49).

construção de procedimentos de avaliação comunicativa”. Em *Communicative syllabus design and methodology*, em 1982, Johnson apresenta “critérios para uma metodologia de base comunicativa”. Em 1986, Almeida Filho “mostra teorizações e críticas duras contra o movimento comunicativo”.

O ensino comunicativo é, então, “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade para que ele se capacite a usar a língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36) com outros falantes. Os métodos comunicativos podem ser de tipos diversos. Eles podem ter o “foco na forma (gramatical) e comunicativizados”; às vezes, apresentam-se como “incentivadores de uma prática de linguagem”; e podem se apresentar como “comunicativos progressistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36). O que caracteriza um método comunicativo é o enfoque maior dado à produção de sentido, de “significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36) do que nas formas gramaticais.

Almeida Filho (1993, p. 9) explica, ainda, que estudos desenvolvidos por “Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989) entre outros” contribuíram para construir a noção de competência comunicativa com o atravessamento das seguintes outras competências: a competência linguística, a competência sócio cultural, a competência meta (conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos), a competência estratégica (conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação) e graus de acesso (que são as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever).

A aula de LE que é desenvolvida nessa perspectiva deve ser iniciada com o estabelecimento de um *clima* de estrangeiridade e com o uso de material conhecido, com o objetivo de desenvolver a *confiança* do aluno para a aprendizagem. Em seguida, o professor faz a *apresentação* de algo novo, criando situações que envolvam o aluno a participar. Criada a situação, o professor promove momentos de *ensaio* e *uso* da língua estrangeira. Para, finalmente, concluir a aula, com algum comentário ou brincadeira, conforme Almeida Filho (1993, p. 29-31) nos apresenta.

Na sequência, trouxemos uma passagem com a professora Laila, que nos pareceu ser um exemplo significativo de aula, nessa abordagem de ensino.



### 3.8 Uma passagem com Laila

Como vimos, na aula comunicativa, é esperado que o professor dê a palavra ao aluno para que ele se expresse com mais frequência do que normalmente ocorre em outras abordagens. Nessa perspectiva teórica, o aluno tem maior oportunidade para participar questionando, opinando, enfim, dizendo alguma coisa. Ao analisarmos os relatórios das professoras participantes desta pesquisa, observamos que havia uma preocupação em seguir o roteiro previamente traçado para uma aula comunicativa, conforme podemos acompanhar pela sequência da segunda aula ministrada por Laila.

Essa professora descreve sua aula da seguinte maneira:

O conteúdo trabalhado foi os *relative pronouns* ‘Who’ e ‘Which’. Depois de uma breve introdução, na qual fora utilizado dicionários avançado de Inglês, que permitiu aos alunos compreender de forma indutiva a diferença entre os dois pronomes, foram realizadas atividades com *flashcards*. Nessas atividades a produção oral foi trabalhada através da repetição das sentenças que eram formadas com os *flashcards*.

Nessa primeira etapa da aula, os dicionários e os *flashcards* foram usados para criar um *clima* de estranheiridade. A repetição das sentenças, potencialmente, promoveu uma relação de *confiança* entre a professora e os alunos, porque a repetição pôde tornar o que seria estranho, um pouco mais conhecido. Nessa dinâmica, Laila já fazia a *apresentação* do tema da aula, o que a permitiu passar para a outra etapa, na qual os alunos iriam *produzir* e *usar* o conteúdo trabalhado. Ela relata que,

num segundo momento, foi pedido que os alunos criassem sentenças, oralmente, sobre algum colega da sala usando os pronomes aprendidos. Mais uma vez, eles se mostraram muito entusiasmados por poderem se expressar um pouco mais. Apesar de ser uma produção oral mais controlada, afinal os alunos só podiam criar uma frase e deviam seguir uma estrutura previamente definida, eles podiam escolher sobre quem e o que iam falar. Isso permitiu que eles colocassem em prática o vocabulário e os conhecimentos gramaticais.

Observamos, ainda, o cuidado em contextualizar a *produção* e o *uso* da língua em situação vivenciada pelos alunos. Esse *uso* se deu com a criação de frases “sobre algum colega da sala”. Apesar de apresentarmos apenas um exemplo com a professora Laila, essa mesma maneira de organizar suas aulas também é descrita nos relatórios de Mônica e de Gabriela. Por essa razão, consideramos esse exemplo significativo para indicarmos o modo de inscrição das professoras na abordagem comunicativa, no sentido de elas tomarem para si um modelo de aula a ser seguido, uma representação, enfim, de ensinar sem darem indícios de problematizar esse modo de ensino.

Assim, pensamos que os aspectos apresentados neste capítulo vêm corroborar para um entendimento maior do lugar teórico que essas professoras falaram, justamente por terem uma constituição com marcas da organização de um currículo acadêmico, da proposta do curso e dos pressupostos teóricos da LA que influenciaram fortemente o desenvolvimento do estágio, pela via da disciplina PE.

O que pudemos observar nas análises foi que, no movimento das posições de aluna para professoras, certas marcas voltavam, em várias situações, e produziram efeitos diversos. Então, perguntamos: por que essas marcas insistiam em retornar? Por que essas professoras lidaram tão diferentemente com os impasses vivenciados na sala de aula? Essas e outras questões nos conduziram a fazer uma interlocução com a Psicanálise e trazermos alguns conceitos para embasarem as análises que fizemos. Na sequência, portanto, seguem essas concepções.

## CAPÍTULO QUATRO

### PERSPECTIVAS TEÓRICAS: SUPORTE PARA UMA ANÁLISE

---

*Não é inútil nos apercebermos de que o professor se define, como aquele que ensina sobre ensinamentos. Se fosse mais conhecida a verdade de que se trata de algo análogo à colagem, isso permitiria aos professores introduzir aí uma arte mais consumada, da qual a colagem, tal como ganhou sentido através da obra de arte, mostra-nos o caminho.*

*Se eles fizessem sua colagem de maneira menos preocupada com a continuidade, menos comedida, teriam alguma chance de chegar ao mesmo resultado a que visa a colagem, ou seja, evocar a falta que responde por todo o valor da própria obra figurativa, quando ela é bem-sucedida, é claro. E assim, por esse caminho, eles conseguiriam atingir o efeito próprio do que é, justamente, um ensino.*

Aforismos sobre o amor  
LACAN



#### 4 Perspectivas teóricas: suporte para uma análise

À medida que ficávamos mais e mais familiarizadas com os relatórios e as entrevistas, percebíamos que nossa entrada em conceitos desenvolvidos pela Psicanálise seria um passo a ser dado, pelo que o objeto em análise reclamava. Observávamos que as questões que emergiam excediam ao escopo da LA, campo em que a formação das professoras se assentou. O que nos foi mais marcante no entrelaçamento dos relatórios com as entrevistas foi a retomada de *flashes* das histórias de aprender inglês, no caso de Mônica e Gabriela, que parecem ter incidido fortemente na escolha do tema para o relatório; e os conflitos vividos por Laila, no início da carreira, que a mobilizaram a desenvolver uma monografia, por ocasião de um curso de especialização, em 2009. Esses fatos foram determinantes para nossa escolha teórica.

Para discutirmos as questões que observávamos, buscamos os seguintes conceitos e construções teóricas: o estágio do espelho, teorizado por Lacan, porque entendemos que essa noção vem apontar para um importante momento que o professor vivencia, quando constrói, no registro do imaginário, sua unidade de ser professor. Momento esse em que ele produz (ou atualiza) uma representação de ser professor, com base na articulação das marcas primeiras com o que aprendeu, durante a graduação.

Em seguida, buscamos as noções de alienação e de separação, postuladas por Lacan, pois percebemos que, para que a formação acadêmica pudesse ocorrer, se fazia necessário que essas alunas se submetessem aos pressupostos de seu curso, alienando-se e constituindo-se teoricamente deles. Essas alunas poderiam, ainda, se separar, caso se sentissem incitadas a fazê-lo, por uma força insistente. Essa força constante foi por Freud nomeada pulsão, que é outra importante noção para esta tese, porque seria pelo re-endereçamento da pulsão que essas professoras poderiam se separar do Outro que as constituíram.

Compôs, ainda, este capítulo, a noção de sublimação, em Freud, porque ela nos possibilitou analisar o modo como as professoras participantes desta pesquisa reencaminharam algo conflituoso que foi vivenciado, em suas histórias de aprender ou ensinar a LE. A noção de representação nos interessou, porque pode ser pensada como uma maneira pela qual trazemos para nós os objetos do mundo, dando-lhes certos contornos, de modo singular. Nesse sentido, a representação pode ser pensada no campo do imaginário, porque dá ao objeto uma unidade, com certa consistência; no simbólico, porque é “materializada”,

constituída por significantes que insistem em tentar dizer tudo sobre esse objeto; e, no real, porque algo fica de fora que a nomeação não consegue abarcar, bordejando-os apenas. Apesar de algo ficar fora da representação, o impossível de dizer é constitutivo dos objetos.

Finalmente, a teoria dos quatro discursos, em Lacan, pois viabilizou-nos perceber o lugar em que essas professoras foram colocadas e se colocaram na lógica discursiva, durante a graduação e no início de suas carreiras.

Iniciemos, então, com o estádio do espelho.

#### **4.1 O estádio do espelho**

Esse momento da construção da subjetividade, o “estádio do espelho”, está presente nesta tese, porque, resguardadas as devidas condições, nos parece que o professor pré-serviço vivencia um processo de construção imaginária do que poderia ser um professor de LE. Construção essa que nos remeteu ao que a criança vive, ao constituir-se subjetivamente.

O aluno do curso de Letras busca, no Outro, significantes para construir o seu jeito de ser professor. Seu percurso para estabelecer seu lugar de professor se dá, inicialmente, em uma relação imaginária com o outro, vivenciando uma espécie de modelo a ser seguido, cuja imagem advém do Outro: dos modelos de professores que teve durante sua história, dos outros parentais, das teorias e processos acadêmicos, e de outras instâncias. Então, buscamos em Lacan o que ele ensina sobre a construção da subjetividade do bebê, associando-a aos processos vividos pelo professor, no momento acadêmico.

Apesar da importância de o professor continuar construindo a sua posição e aprendendo a sustentar sua palavra, pensamos que se reconhecer professor em sua própria imagem seja estruturante para um possível investimento em um lugar a ser assumido: o lugar de professor. Então, vejamos como essa construção pode se dar nessa associação.

Lacan aborda o momento em que o bebê se vê no espelho como inteiro, como todo, como um outro, que não seria mais a extensão de sua mãe. Lacan (1966/1998a, p. 97) nos ensina que para entender essa fase, “basta compreender o estádio do espelho *como uma identificação (...)*, ou seja, a transformação no sujeito quando ele assume uma imagem”. Nesse momento, diante da experiência especular, Lacan destaca a potencial capacidade de se constituir, a partir de significantes a ele dirigidos pelo outro. “A função do estádio do espelho

revela-se para nós, por conseguinte, como um caso particular da função da *imago*, que é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade” (LACAN, 1966/1998a, p. 100).

O outro, seu semelhante, apresenta à criança a sua imagem no espelho, e é nessa imagem que essa criança se “reconhece” não mais esfacelada, mas de forma total, inteira. Como há toda uma rede de significantes e imagens que vão se sobrepondo e imprimindo traços no inconsciente, esse *eu* se constitui à imagem e semelhança do outro ( $a \rightarrow a'$ ), em uma relação dual, o registro do imaginário. Nas palavras de Lacan (1954-1955/1985, p. 307): “esta forma do outro tem a mais estreita relação com o seu eu, ela lhe pode ser sobreposta, e nós a escrevemos  $a''$ ”. Essa fase, a do estágio do espelho, é também marcada pela entrada do sujeito no mundo da linguagem, no mundo simbólico, afinal, o que chega ao bebê são significantes.

Pensamos que, com o professor, algo dessa ordem também possa ocorrer. Se iniciarmos a construção do ser professor pela história de ser aluno, esse professor pré-serviço tem, nessa relação, significantes que lhe permitem construir uma imagem de professor à semelhança do outro (seus mestres, por exemplo). Esse seria um primeiro passo. Em seguida, durante o curso de Letras, essa constituição tem continuidade.

A formação acadêmica busca oferecer aos seus alunos, professores pré-serviço, teorias diversas para que haja, minimamente, uma qualificação abrangente e instrumentalize os futuros professores de LE com várias opções didático-metodológicas para as diferentes situações de ensino que o professor poderá encontrar, em sua carreira profissional. No caso desta pesquisa, como vimos no capítulo 3, da Parte I, quando abordamos as marcas de uma formação, além das teorias de ensino e de aprendizagem de LE, o programa geral do curso de Letras prevê ensinar ao professor práticas reflexivas para que ele esteja sempre repensando e revisitando seu fazer docente, a partir de uma reflexão sistematizada.

Apesar de o aluno do curso de Letras já iniciar uma construção de representações do ser professor, aluno e ensinar, em momentos anteriores ao seu ingresso na formação acadêmica específica, é durante sua formação teórica que uma representação de ser professor se consolida como uma imagem inteira e completa. Essa imagem é construída a partir de significantes que seus mestres lhe oferecem, seja pelo conjunto de significantes que compõem as teorias estudadas, seja pelos processos acadêmicos vivenciados, os quais podem deixar marcas que o constituirão professor. Então, entendemos que essa fase seja importante, para compreendermos que o professor, à medida que se aliena a alguns significantes oferecidos pelo outro, constrói uma imagem inteira de si.

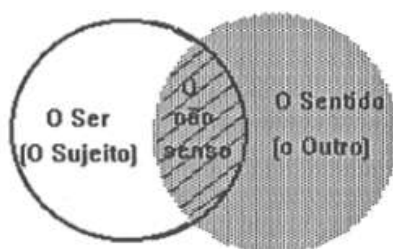
Ressaltamos, entretanto, que a formação acadêmica é vivenciada de modo bastante universalizante, uma vez que ela é focada nas teorias que visam, preponderantemente, a ensinar métodos e técnicas para uma prática profissional. Dessa maneira, o processo acontece de maneira a não contemplar um certo ideal de professor que, porventura, um aluno possa ter. Com isso, podemos perceber uma configuração que não pretende promover o singular, mas pretende criar, na figura do professor, algo da ordem do homogêneo.

Entretanto, essa pretensa homogeneidade não acontece como idealizada pelos representantes do curso, professores formadores e práticas acadêmicas, e não é vivenciada de maneira tranquila pelos professores pré-serviço. Ao contrário disso, a “unidade” de ser professor que a formação espera construir é, muitas vezes, discordante da idealização dos professores pré-serviço, porque a formação acadêmica desconsidera as diferenças presentes no mesmo grupo de alunos. O que pode causar certa tensão. Apesar dessa tensão, é solicitado do futuro professor um trabalho de constante identificação com aquilo que lhe é oferecido. Ocorre que esse futuro professor poderá não se identificar com todos os significantes que lhe são oferecidos, mas com aqueles que lhe ressoam, por alguma razão. Nessa condição, o aluno pode construir outras configurações de ser professor, que tenham a ver com algo das suas histórias.

Essas diferentes configurações do ser professor nos remetem aos processos da construção subjetiva. Seguimos, então, com Lacan, quando ele vai dizer de duas importantes operações que causam e fundam a subjetividade, quais sejam: a alienação e a separação.

## 4.2 A alienação e a separação

Para pensar o inconsciente estruturado como uma linguagem, Lacan estabelece, topologicamente, a existência de dois campos: o do sujeito (do ser) e o do Outro (do sentido) (1964/2008, p. 207), conforme representados na figura que se segue:





O Outro é o “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo, onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1964/2008, p. 200). Nesse sentido, podemos considerar que o processo da alienação diz respeito ao encontro do ser com a linguagem. Linguagem essa que precedeu ao ser e apresenta regras e normas, às quais ele terá que se conformar, se quiser ter o seu lugar entre os outros. Essa conformação é necessária porque o ser nasce esvaziado e, portanto, precisa que o Outro lhe forneça os significantes para que ele possa se constituir.

Na alienação, o ser se depara com uma escolha forçada, já que precisa entrar na linguagem, no campo do Outro, para se tornar sujeito. Sendo assim, ele escolhe o sentido, o significante, a divisão, tornando-se dividido pelo significante.

Assim, para a construção da subjetividade, a alienação é a primeira operação necessária para que haja a causação do sujeito. Lacan (1966/1998d, p. 854) nos ensina que

a alienação é própria do sujeito. Num campo de objetos, não é concebível nenhuma relação que gere a alienação, a não ser a do significante. (...) Um sujeito só se impõe nela por haver no mundo significantes que não querem dizer nada e têm de ser decifrados.

A alienação “representa a instituição da ordem simbólica (...) e a atribuição de um lugar ao sujeito nessa ordem” (FINK, 1998, p. 74), o que funda o sujeito, portanto, é o significante. Lacan (1964/2008, p. 203) esclarece que

o significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito.

Nesse movimento de se alienar, o significante (S1) se torna comum ao sujeito e ao Outro, produzindo, a um só tempo, a petrificação do sujeito e a possibilidade de articulação ao campo do Outro (S2), lugar de produção de sentido. Como o sujeito não está todo representado pelo significante, produz-se a sua divisão. Segundo Lacan (1966/1998d, p. 855), a alienação reside na divisão do sujeito. Assim, o sujeito aparecerá sempre entre dois significantes.

No caso do professor, pensamos que alguém que busca um curso específico para se tornar professor, essa operação inicial, a da alienação, é fundamental para que sua constituição teórica se inicie. Assim, o campo do Outro pode ser pensado como o tesouro onde estão os significantes (as teorias tomadas como um conjunto de significantes)

necessários para sua qualificação profissional. Qualificação essa que poderá se dar no seu encontro com o Outro.

Essa operação, a da alienação, permite que o sujeito seja fundado, por um lado; e, por outro, no processo de sempre tomar do Outro os significantes para constituir-se, o sujeito corre o risco de desaparecer, de ser apagado. A maneira pela qual o sujeito poderá não ser apagado completamente seria pela via de encaminhar suas exigências pulsionais, que lhe são singulares. Mesmo incorrendo no risco de ser apagado, o ser, normalmente, “opta” por se alienar e, em decorrência, dá o “primeiro passo imprescindível para ascender à subjetividade” (FINK, 1998, p. 74).

Certamente, não seria apenas essa dinâmica que nos qualificaria como professores, mas, a princípio, essa operação, que não é tranquila, mas marcada por uma tensão, configura-se como necessária. Necessária porque se o aluno não se aliena aos significantes do Outro de seu curso de formação, o seu fim pode ser deixar o curso ou não se qualificar teoricamente.

A outra operação na constituição da subjetividade postulada por Lacan é a separação. A separação “termina a circularidade da relação do sujeito ao Outro, mas aí se demonstra uma torção essencial” (LACAN, 1964/2008, p. 208-209): a alienação se funda na subestrutura da reunião; e a separação se funda na subestrutura da interseção. Na primeira operação, na alienação, o conjunto (do ser) está vazio antes de seu encontro com o Outro, essa afirmação vem reforçar a proposição de que o sujeito se constitui de significantes do campo do Outro. Já na segunda operação, na separação, a interseção acontece com o que é comum dos dois campos.

O Outro, para Lacan, além de ser o tesouro dos significantes, é, ainda, o Outro do desejo. Outro que é constituído na falta, por ser também barrado. Então, à medida que o significante representa o sujeito para outro significante, algo a mais circula na cadeia significante. Nas palavras de Lacan (1964/2008, p. 213),

É no intervalo entre esses dois significantes [S1-S2] que vige o desejo oferecido ao balizamento do sujeito na experiência do discurso do Outro, do primeiro Outro com o qual ele tem que lidar, ponhamos, para ilustrá-lo, a mãe, no caso. É no que seu desejo está para além ou para alguém no que ela diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito.

Esse intervalo que se cria entre o sujeito e o Outro será o lugar em que o sentido não pode ser recoberto, mas é no intervalo que o sujeito poderá indagar o que lhe advém desse Outro. Assim, duas faltas se apresentam: uma falta que advém da divisão do sujeito pelos

significantes que o constituíram, afinal, não há um significante que o represente totalmente; e a outra falta aponta que não existe um objeto que satisfaça plenamente seu desejo, desse modo, ele será sempre parcialmente satisfeito.

Na FP, esse movimento pode ocorrer, à medida que cada professora, em razão de um investimento pulsional, depara-se com o conflito de perceber que o Outro que a formou não é completo, mas barrado, e, portanto, faltoso. Dessa percepção, esse professor poderá se lançar em outro momento na construção da subjetividade. Inicialmente, é esperado que o professor se aliene àquilo que o antecede: às teorias, à sala de aula já estabelecida e ao Outro da instituição, por exemplo. Nesse caso, já inicia um percurso que envolverá o confronto do sujeito alienado (às teorias que o constituíram, etc) ao desejo do Outro.

Na separação, há o “apartamento do sentido de um significante qualquer” (RIOLFI, 2008, p. 99), assim, o professor se “vê” em conflito com o desejo do Outro. Dito de outro modo, o sujeito não é *nem* o que ele teria para falar dele mesmo, como professor; *nem* apenas o desejo do Outro, advindo da demanda da instituição e da sala de aula, por exemplo. O sujeito emerge em outro lugar: na falta simbólica instaurada na interseção entre esses dois campos, e a pergunta que insiste será “o que o Outro quer de mim?”. O lugar de possibilidade de emergência do sujeito se dá na “folga” que o outro lhe dá para que ele advenha. Lacan (1966/1998d, p. 857) dirá que “*separare*, separar, conclui-se aqui em *se parere*, gerar a si mesmo”. Aqui, emerge a possibilidade do professor advir singularmente. Momento de (de)cisão.

Na dinâmica vivida pelo professor, parece-nos que algo dessa ordem também ocorra. Ao mesmo tempo em que nos é dito que as metodologias se bastam, porque garantem o ensino e a aprendizagem de LE, por exemplo, observamos que, à medida que o professor exerce sua função, ele vai se “encontrando” com a falta constitutiva da linguagem e da formação. Com isso, a consistência inicial desse Outro é desestabilizada. Como nem todos os professores conseguem lidar com essa inconsistência, eles podem vivenciar um grande desamparo, no início da carreira. Esse desamparo talvez tenha vindo em decorrência de essa falta ser concebida como problemática. No entanto, se ela for concebida como brecha para uma invenção, o resultado poderá ser outro.

Nossa aposta aqui vem justamente pensar que é nos furos da teoria e da formação que os professores encontrarão as brechas, as folgas para que eles emirjam, singularmente. Então, observamos a existência de dois movimentos que estão imbricados: um diz respeito a concordar que o Outro lhe dê suporte para sua profissão, alienando-se; e o outro concerne a

separar-se desse Outro depois de ter se constituído dele. A separação pode ocorrer, porque há sempre algo que vai além do aparato metodológico e por mais que o professor se esforce para atender às diversas demandas, ainda assim, algo lhe escapa. A separação poderá ocorrer nesse momento em que o professor se vê diante desse impasse: “escolheu” alienar-se e terá que lidar com o conflito de perceber que o Outro não tem todos os significantes.

A falta simbólica de um significante na formação vem dizer de uma estrutura que aponta para o não-todo. Como resultado da separação, o professor poderá re-significar, ou descolar-se (ou não) de certos significantes que, inicialmente, fizeram parte de sua formação e aos quais se alienou. Assim, se o professor suportar lidar com a falta, com o furo, pode ser que esse professor produza elaborações, uma vez que ele poderá se perguntar sobre o seu próprio desejo de ser professor e construir outras representações de ser professor.

Assim, o professor da posição de alienado a certos significantes (as teorias da formação acadêmica, por exemplo), diante da falta desse Outro, “vê” a possibilidade de deixar o lugar de objeto e assumir a condição de sujeito desejante. Isso pode ocorrer, porque, algumas vezes, o professor busca seguir o lhe fora dito e ensinado teoricamente, entretanto, se esse professor esgota as alternativas metodológicas, por exemplo, e observa que não houve um resultado satisfatório para seu ensino, ele pode paralisar, por não saber o que fazer, ou pode se sentir impulsionado a uma outra produção, dado o seu incômodo e sua expectativa de ensinar, ou pode fazer outra coisa qualquer.

Nesse caso, pensamos que a pulsão, como força insistente e constante, pode ser o que produziu esse “incômodo”, no professor, e pôde incitá-lo a procurar outros tipos de encaminhamento para seu ensino. Quando o professor consegue dar algum encaminhamento a essa exigência, inicia um processo de separação. Nesse sentido, a pulsão pode ser pensada como aquela que causa a separação, como já dissemos anteriormente. A separação pode ocorrer ou não. O que estaria em jogo seria o quanto cada professor consegue suportar ter que lidar com a inconsistência do Outro, para se manter professor.

O campo pulsional, que fica do lado do sujeito, produz um movimento que o leva a re-endereçar esse resto não satisfeito produzindo, assim, um circuito que visa a um objeto, o qual o atenderia parcialmente. Esse endereçamento pode ocorrer de algumas maneiras, dentre elas, a sublimação.

Vejamos como isso se dá.

### 4.3 A pulsão e a sublimação

Certamente, não há nada de novo em afirmarmos que essas três professoras passaram pelo mesmo curso de graduação, qualificaram-se por vias teóricas bastante determinadas (o mesmo arcabouço teórico, as práticas e metodologias acadêmicas, e tudo mais que compôs o programa de graduação), entretanto, construíram modos de serem professoras tão distintos uns dos outros.

Nessa perspectiva, consideramos oportuno trazer uma questão que Lebrun (2008, p. 52) nos coloca: “como o ‘singular’ de um sujeito pode constituir-se a partir do ‘comum’ que lhe vem inteiramente do Outro?”. Recorrer à noção de pulsão e seus endereçamentos desenvolvidos por Freud (1915/1996) se configurariam como uma possibilidade para entendermos como ocorre a construção subjetiva e, conseqüentemente, pensarmos, a partir de seus dizeres, sobre as diferentes formas como essas professoras enlaçaram o outro; posicionaram-se frente ao saber, durante a graduação; sobre como tomaram para si as teorias estudadas; e sobre os modos como lidaram com as questões emergentes na sala de aula.

No texto *Os instintos e suas vicissitudes*<sup>29</sup> (1915/1996, p. 125), Freud afirma que as características principais da pulsão são a “sua origem em fontes de estimulação dentro do organismo e seu aparecimento como uma força constante (...) que nenhuma ação de fuga prevalece contra eles<sup>30</sup>”. Enquanto o estímulo instintual se refere a algo da ordem de uma necessidade, que, por sua vez, pode ser atendida e o estímulo ser cessado (a fome, por exemplo), a pulsão não se satisfaz plenamente. Essa força interna constante faz com que o humano busque objetos para atendê-la, mas ela é atendida apenas parcialmente, deixando um resto que retorna à zona erógena e irá produzir novamente o circuito de buscar um outro objeto.

Sobre a diferença entre instinto e pulsão, Checchinato (2007, p. 17) nos esclarece que “todo animal, exceto o humano, é movido por uma energia pré-codificada”: o instinto. Essa

<sup>29</sup> Apesar da tradução da edição com a qual trabalhamos ter apresentado o termo “instinto” para *Trieb*, do original, o conceito que Freud discute nesse texto em questão é o da “pulsão”, o qual se difere radicalmente de “instinto” pelas vias do biológico e do fisiológico, como o próprio texto vem mostrar. Por essa razão, em nossas citações da obra de Freud manteremos o texto como se apresenta na obra estudada, mas referindo-nos à “pulsão” para abordarmos essa força constante que exige satisfação. Sobre a questão da tradução do termo *Trieb*, García-Roza (2009, p. 115-116) esclarece que “convém afastar uma confusão que, apesar de estar mais do que esclarecida para os conhecedores da literatura psicanalítica, pode se constituir num entrave sério para o leitor leigo: é a que diz respeito aos termos “pulsão” e “instinto”. (...) O título desse texto foi, posteriormente, traduzido por “As pulsões e seus destinos”.

<sup>30</sup> “eles” – os instintos, aqui entendido como “pulsões”.

energia atua como um saber pronto que determina tudo de que o animal necessita, em termos de sobrevivência e de reprodução. No humano, essa energia é de outra natureza, e esse saber pronto não se dá, mas é construído pela inscrição do sujeito no campo do Outro. A energia que impulsiona o humano, Freud denominou *Trieb* – pulsão. A pulsão é uma força neutra (nem boa, nem ruim), constante, solta, indeterminada, que precisa ser encaminhada para ser (parcialmente) satisfeita.

Mas, para que a pulsão consiga alcançar sua finalidade, ou seja, para que ela seja (parcialmente) satisfeita, é preciso que ela seja representada e endereçada, uma vez que ela não tem um objeto específico. Assim, o corpo que, no início, é biológico, com a entrada do ser no campo do Outro, com a entrada na linguagem, esse corpo será cortado por linguagem e se tornará um corpo pulsional e, assim, poderá ser representado. Não totalmente, mas parcialmente.

Freud (1915/1996, p. 127) nos ensina que *pulsão* é um “conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente”. Dada a ligação entre o corpo e a mente, o primeiro coloca o segundo para trabalhar, no sentido de fazê-la buscar objetos que possam satisfazer essa energia, essa força que não cessa. Lacan (1964/2008, p. 163) afirma que “a primeira coisa que diz Freud da pulsão é (...) que ela não tem dia nem noite, não tem primavera nem outono, que ela não tem subida nem descida. É uma força constante”.

Segundo Lacan (1964/2008, p. 175), o “que é fundamental, no nível de cada pulsão, é o vaivém em que ela se estrutura”. Por essa razão, dizer que ela faz um circuito. Segundo Freud (1915/1996, p. 127), a pulsão tem quatro elementos conjugados:

- a *pressão*: que é a “quantidade de força ou a medida da exigência de trabalho que ela representa”;
- a *finalidade*: que é “sempre a satisfação, que só pode ser obtida eliminando o estado de estimulação na fonte do instinto”;
- o *objeto*: que é “a coisa em relação à qual ou através da qual o instinto é capaz de atingir sua finalidade”. O *objeto* é variável e não está ligado à pulsão; e,
- a *fonte*: trata-se do “processo somático que ocorre num órgão ou parte do corpo, e cujo estímulo é representado na vida mental por um instinto”.

Lacan nos ensina que esses elementos são descontínuos, ou seja, não há uma montagem fixa entre um objeto e a fonte; entre um objeto e a pressão; e, entre um objeto e a

finalidade. A combinatória é descontínua desses elementos e depende da singularidade de alguém. É algo exclusivo daquela pessoa, a qual é determinada por sua história, pelo laço que ela fez com o outro. Apesar dessa descontinuidade, a força pulsional é constante, mesmo que ela “alcance” um objeto, ela continua existindo. Isso ocorre, porque esse alcance, na verdade, faz com que esse objeto seja apenas bordejado. Então, ao bordejá-lo, essa força volta para sua origem para novamente buscar outro objeto, e, assim, continuamente. Esse seria o circuito que a pulsão faz. Nas palavras de Lacan (1964/2008, p. 176): “se a pulsão pode ser satisfeita sem ter atingido aquilo que, em relação a uma totalização biológica da função, seria ao seu fim de reprodução, é que ela é pulsão parcial, e que seu alvo não é outra coisa senão esse retorno em circuito”.

Pelo fato de a pulsão se situar entre o psíquico e o corpo, ela tem a sua origem em uma zona erógena, em um dos “orifícios do corpo, no que esses orifícios (...) estão ligados à abertura-fechamento da hiância do inconsciente (...) porque é lá que se amarra a presença do vivo”, conforme nos ensina Lacan (1964/2008, p. 195). Assim, as pulsões e seus orifícios são: a pulsão oral (boca), a anal (ânus), a escópica (olhos), a invocante (ouvido) e, com Freud, retomamos a pulsão de morte (pele).

Sobre a pulsão de morte, inicialmente, Freud teorizou que os processos mentais tendiam a afastar tudo aquilo que causava desprazer e buscar apenas o que causava prazer. Entretanto, como não vivenciamos apenas o que nos dá prazer, esse psicanalista observou que o que causava enorme desprazer em seus pacientes também retornava, pelas vias de seus processos mentais, os pensamentos que os remetiam às experiências que lhes causavam tristeza ou conflitos, por exemplo. Nesse sentido, Freud percebeu que havia algo que ia além do prazer e que insistia em retornar. Até que em 1920, no texto *Além do princípio de prazer*, Freud reelaborou sua teoria sobre os tipos de pulsão, estabelecendo-as no que denominou *pulsões de vida e pulsões de morte*.

No caso desta pesquisa, e resguardadas as circunstâncias em que esse retorno pode ocorrer, parece-nos que o fato de as professoras com as quais trabalhamos retomarem o que lhes causava conflito ou inquietação em suas experiências de aprender ou ensinar inglês dá indícios desse *além*. Como observamos nas análises, os temas que mobilizaram Mônica, Laila e Gabriela, na produção de um saber, estavam intimamente ligados a algo de suas histórias que lhes causava desprazer. Retomar o que lhes causava insatisfação talvez fosse uma tentativa de produzir uma elaboração outra para suas experiências. Por essa razão, pensamos que houve um re-encaminhamento daquilo que ainda parecia insistir, em suas histórias.

No que concerne às formas de encaminhamento dessa força que insiste, Freud (1915/1996, p. 132) elucida que os possíveis encaminhamentos<sup>31</sup> da pulsão são: a *reversão* ao seu oposto; o *retorno* em direção ao próprio eu (self) do indivíduo; a *repressão*; e a *sublimação*. Apresentamos esses caminhos da pulsão para situarmos aquele que aqui nos será caro: a *sublimação*.

Nesta tese, interessa-nos a noção de sublimação, porque observamos que as professoras, cada uma a seu modo, vivenciaram algo dessa ordem. Mônica e Gabriela retomam, durante o estágio, algo de suas histórias de aprender inglês, que lhes causava algum incômodo, de uma forma a construir um sentido outro, diferente do que vivenciaram. Laila busca na pesquisa, durante um curso de especialização, em 2009, uma possível resposta para uma questão que era sua e que lhe causava “conflito e medo”<sup>32</sup>, quando iniciou sua carreira, como docente. Mas vale dizer que as três professoras re-endereçaram, de maneira sublimada, no final das contas, certas questões de ordem do ensino ou da aprendizagem que não lhes eram tranquilas. Isso pode ser pensado porque “dedicar-se à pesquisa é um ato sublimatório contínuo, pois o fim a ser almejado é sempre uma obra, uma descoberta”, conforme nos apresenta Checchinato (2007, p. 76).

Sobre a sublimação, Freud (1914-1916/1996a, p. 101) postula que é um “processo que diz respeito à libido objetal e consiste no fato de o instinto [a pulsão] se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da finalidade da satisfação sexual; nesse processo, a tônica recai na deflexão da sexualidade”.

Essa definição não foi a única. Na obra de Freud, esse conceito foi retomado em diversos momentos. Roudinesco (1998, p. 734) nos informa que foi,

em 1905, em seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, que ele [Freud] deu sua primeira definição da sublimação. Depois disso, em toda a sua obra, e especialmente nos textos reunidos sob a categoria de psicanálise aplicada, a sublimação serviu para compreender o fenômeno da criação intelectual. Com a introdução da noção de narcisismo e a elaboração de sua segunda tópica, Freud acrescentou à idéia de sublimação a de dessexualização. Assim, em *O eu e o isso*, sublinhou que a energia do eu, como libido dessexualizada, é passível de ser deslocada para atividades não sexuais.

Ainda segundo essa autora (1998, p. 734), Freud conceituou esse termo para se referir a um tipo de “atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma

<sup>31</sup> Para leituras complementares, sugerimos Freud (1915/1996, p. 132).

<sup>32</sup> Dizeres de Laila, durante a entrevista.



relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados”.

Com isso, entendemos que Freud já aponta para algumas características desse conceito: a sublimação não visa à satisfação sexual; nesse processo, institui-se a troca de objeto para que haja o desvio em relação à satisfação; e é preciso que o novo objeto tenha um valor social, que ele seja aceito socialmente.

Ser aceito socialmente institui a “instância organizadora do complexo de Édipo”, conforme nos apresenta Riolfi (2012, p. 17). Baseando-se, ainda, em Freud, essa autora (2012, p. 18) afirma que “no regime edípico, a sublimação oferece um meio bastante limitado de satisfação. Pois esse meio precisa ser, aos olhos da pessoa que a experimenta, de agrado daquele que ela coloca no lugar de pai”.

Nesse aspecto, algo da ordem do partilhado também se coloca. No caso do professor, observamos que a sublimação pode ter ocorrido pela via da produção de um modo outro de ensinar, diferente do que fora vivenciado por essas professoras. Entendemos que esse modo outro de ensinar possa se configurar como a produção de uma obra. Obra essa que, pensamos, estaria investida pulsionalmente e seria singular, porque teria a ver com as relações que elas estabeleceram entre o que elas têm de mais íntimo (suas pulsões) com o outro e com as teorias.

Assim, como a pulsão não se encaminha sozinha, pois precisa de um outro para que ela possa se encaminhar, vemos, na formação acadêmica, pela via dos professores formadores, por exemplo, uma possibilidade de que esse encaminhamento se dê. Possibilidade essa que pode ocorrer pelo oferecimento de alternativas teóricas e vivências acadêmicas e docentes para que essas professoras construam representações do ser professor, aluno e ensinar, dentre outras. Então, com base na construção dessas representações, uma imagem unificada de professor poderia ser viabilizada.

Nessas circunstâncias, a noção de representação, associada aos outros conceitos até aqui abordados, poderá nos possibilitar compreender algo sobre a construção do ser professor, aluno e ensinar empreendida pelas professoras. A representação seria um modo de darmos contornos a algo, já que não temos acesso direto aos objetos. Com base nessas representações, é que, potencialmente, produziremos modos de lidar com as diversas questões que nos são impostas na docência, nosso objeto de trabalho. Segue, portanto, a noção de representação.

#### 4.4 A noção de representação

Na Psicanálise, a noção de representação tem seu início com os estudos que Freud desenvolvia sobre as afasias. Segundo Rudge (1998, p. 71), no texto *O inconsciente*, Freud “inaugurou uma concepção do psiquismo fundada na linguagem<sup>33</sup>” e se interessava pelas questões da linguagem, porque “visava apenas dar uma nova inteligibilidade” aos distúrbios afásicos. Freud “aborda as representações como fatos emergentes em processos que ocorrem nas situações concretas de fala. A representação verbal intervém como um elemento envolvido no processo de falar ou de compreender”. A linguagem, para Freud, tem o “papel de *condição* das representações”. (RUDGE, 1998, p. 81). A representação articulada pelo desejo aparece na obra *Interpretação dos sonhos* como a “representação do desejo como realizado”. Rudge ainda assegura que “a pulsão é condição da representação de palavra e objeto”.

A noção de representação passa por mudanças significativas, ao longo da teoria freudiana. No texto *A negativa*, Freud postula que “todas as representações provêm de percepções e são repetições dessas” (FREUD, 1925/1996, p. 267). Na segunda tópica, Freud faz a distinção entre as representações pré-conscientes e inconscientes, explicando que a primeira se vincula à palavra e a segunda acontece sobre um material que se apresenta não conhecido, mas recalcado (*Vorstellungsrepräsentanz*).

Com base em estudos

detalhados dos textos freudianos, Lacan traduziu o termo [*Vorstellungsrepräsentanz*] para o francês como *représentants de la représentation*, representantes de(a) representação, e concluiu que esses representantes podem ser iguados ao que na linguística se denominam significantes. (FINK, 1998, p. 25)

O “inconsciente é estruturado como uma linguagem” afirma Lacan (1964/2008, p. 27). Com isso, está indicando que existe uma lógica estrutural entre os elementos inconscientes semelhante à lógica existente entre os elementos constituintes de qualquer linguagem. Ou seja, o inconsciente é constituído por uma cadeia de significantes que, obedecendo às regras de uma “gramática” interna, promove deslizamentos, transformações e (re)combinações. Como essas operações estão fora do controle do *eu*, elas (as transformações, os deslizamentos

---

<sup>33</sup> “O Aparelho de Linguagem é concebido por Freud (a partir dos trabalhos sobre a patologia da linguagem) como uma estrutura, efeito da relação dinâmica entre os campos acústicos, visual e motor.” (MORAES, 1999, p. 59)

e (re)combinações) configuram-se como um Outro inassimilável à razão. Em Freud, o psiquismo se constitui por representações e, em Lacan, por significantes.

Lacan (1966/1998d, p. 862-863) postula que “a letra mata, mas só ficamos sabendo disso pela própria letra”, ou seja, ao “concordarmos” ser inscritos na e pela linguagem, “ganhamos” um corpo pulsional, um corpo de linguagem, porque nosso corpo biológico dá lugar ao significante. Nessa perspectiva, à medida que a linguagem possibilita a produção de algo, ela não possibilita tudo, pela própria condição de não abarcar o todo, apenas representar algo. Dessa operação de representar (parte d) o objeto, algo fica de fora, algo fica sem ser representado, instaurando, assim, a falta. Por essa razão, é possível entender que o “sujeito castrado é o sujeito representado” (FINK, 1998, p. 97).

Pensamos a noção de representação a partir da formulação dos três registros postulados por Lacan: o real, o simbólico e o imaginário, na medida em que esse psicanalista associa a noção de representação em Freud, à noção de significantes, como constituintes do inconsciente. Nessa elaboração borromeana (RSI), a representação pensada no registro do imaginário (I) se dá justamente pela consistência mínima que pode ser atribuída a um objeto. O registro do simbólico (S) viabiliza que essa construção imaginária seja posta em palavras, em linguagem, insistindo sempre em sua nomeação e na relação de um significante com os outros. No registro do real (R), podemos conceber que há algo da ordem do inapreensível, do impossível, porém ex-sistindo como constitutivo de um objeto, sob a forma da ausência de um significante, aquilo que a linguagem não consegue abarcar.

Usamos a terminologia “representação”, ao longo desta tese, para nos referirmos a um tipo de elaboração dos professores pré-serviço que viabiliza uma consistência e um contorno mínimo de um objeto, seja sobre o ser professor, o ser aluno ou o ensinar. Entretanto, nessa construção imaginária, não deixamos de conceber a imbricação com os outros registros, S e R, porque entendemos que o imaginário não se constrói sozinho, mas no entrelaçamento desses três registros, a um só tempo.

Acrescentamos a essa elaboração que o nosso meio de acesso ao mundo é pela via da representação, como diria Freud, ou de significantes, segundo Lacan, que constroem nosso psiquismo, por um lado. Por outro, a noção de representação pensada como significante viabiliza conceber que um significado não está “amarrado” ao significante, previamente. Ao contrário disso, o significante precede o significado, uma vez que a construção de um sentido de um determinado significante acontece com base no lugar que ele ocupa e nas relações que ele estabelece com os outros significantes na cadeia.

Nessa perspectiva, podemos pensar que as professoras pré-serviço, à medida que vão tomando para elas certos significantes advindos do Outro da formação acadêmica, associados aos significantes que as marcaram em suas histórias, vão construindo um modo de serem professoras e de ensinar. A noção de Outro que perpassa esta tese refere-se, inicialmente, ao campo teórico, à formação acadêmica de maneira geral (o tesouro dos significantes, como disse Lacan), mas refere-se também aos outros primordiais (nossos pais, familiares, mestres, etc) que se tornaram grandes outros, já que portaram algo que veio construir nossa subjetividade.

Assim, e ampliando a noção de *Outro*, como tesouro dos significantes e como linguagem; esse Outro é, ainda, o outro lugar, onde “se pensa sem pensar” (QUINET, 2001, não paginado), e o Outro do laço social. Segundo Quinet (2001, não paginado), o Outro do laço social não é o semelhante, mas “um lugar que pode ser ocupado por quatro tipos de *outro*, segundo a maneira como este é tratado”: como agente, como verdade, como outro ou como objeto *a*. Estamos nos referindo aqui a uma forma de laço que fazemos com o outro, estabelecendo, assim, uma lógica discursiva. A essa lógica, Lacan, denominou discurso.

Essa construção pode apontar para o lugar em que colocamos o outro (ou somos colocados) com quem estabelecemos um laço social, em determinado momento, em determinada situação. Como temos investido na ideia de que as representações de ser professor não são construídas casualmente, importa-nos entender em que lugar as professoras pré-serviço foram colocadas (e se colocaram) no laço feito com seus mestres, na formação acadêmica. Nesse sentido, o próximo passo teórico a ser dado é em direção ao conceito de discurso, em Lacan.

#### **4.5 O discurso na psicanálise lacaniana**

Como seres de e em linguagem, estamos sempre falando e sendo falados pelo outro. Assim, estabelecemos laços com os outros, nossos semelhantes. Laços esses que são tecidos e estruturados pela linguagem, em diferentes situações e momentos. Dessa interação, Lacan observava que algo se produzia e que excedia às palavras proferidas. Algo que podia ser percebido a partir das posições que cada um assumia (ou era colocado) nessa relação. Dessas posições, era possível depreender que os laços sociais se davam diferentemente, nas diversas interações.

Segundo Lacan (1969-1970/1992, p. 10-11), o discurso é tomado como liame social e é

uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional. (...) *é um discurso sem palavras*. É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode-se inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas.

O discurso, como laço social, também está relacionado aos modos de colocarmos a linguagem em funcionamento na cadeia significante. Assim, os tipos de discursos dizem respeito às “modalidades de apreensão do significante (...) [e] as implicações destas fórmulas para a compreensão das relações que regulam as formas de vínculo social do sujeito” (BARBOZA, 2010, p. 68).

Segundo Lacan (1969-1970/1992), existem quatro elementos que irão estruturar esses diferentes discursos: S1 (significante-mestre); S2 (saber articulado); \$ (sujeito cindido); e objeto *a* (causa do desejo, mais-gozar, furo). Esses mesmos elementos estruturantes circulam entre si, evidenciando os agentes e apontando para as diferentes produções que resultam de um determinado funcionamento. As posições<sup>34</sup> se apresentam na seguinte lógica:

$$\begin{array}{ccc} \text{agente} & \longrightarrow & \text{outro} \\ \hline \text{verdade} & \Delta & \text{produto/perda} \end{array}$$

O *agente* é aquele que coloca em funcionamento o discurso. Ele visa a dominar ao se dirigir ao *outro*, que é posto como dominado, nessa lógica, pelo modo como é enlaçado pelo agente. A *produção* é o que se produz, é aquilo que resta, é o resultado de um funcionamento discursivo. A *verdade* é o que vai dar sustentação ao agente, na forma de um semi-dizer, afinal, a verdade só pode ser semi-dita, pois nos faltam palavras.

Se o discurso é o que vai além (ou aquém) das palavras, está em jogo aqui um funcionamento que poderá regular ou produzir sentidos e fundar atos. Dessa lógica, Lacan (1969-1970/1992) estabelece a existência de quatro tipos de discursos: o discurso do mestre, o discurso da universidade, o discurso da histérica e o discurso do analista, os quais vêm apontar para quatro diferentes atos. Para pensar sobre esses atos, Lacan recorre a Freud, a respeito das profissões impossíveis. Segundo Freud (1937-1939/1996, p. 265), a análise seria a “terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro

<sup>34</sup> Esta fórmula poderá ser lida da seguinte maneira: “um agente que, embasado numa verdade, agirá sobre alguém para se obter uma produção” (CESAROTTO, 2005, p. 26).

de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo”. Posteriormente, Lacan acresce a esses três atos, um quarto: fazer desejar.

De acordo com Quinet (2009, p. 41-42),

os quatro discursos determinam quatro distintas formas de ato: o ato governamental, o ato educativo, o ato histérico e o ato analítico. Cada modalidade de ato é caracterizado por seu agente: a lei, o saber, o sintoma e o objeto *a*. (...) O ato de educar é o tratamento do outro objetivado pelo saber: o que pode ocorrer na sala de aula, na administração, na mesa do bar, no consultório do analista. O setting não define o discurso, as palavras pronunciadas tampouco, e sim o ato. O ato histérico é fazer desejar, o que mostra algo que todos vivemos, ou seja, que cortejar, seduzir, atrair, azarar, faz laço social. O ato é sempre histérico quando produz no outro o desejo, inclusive o desejo de saber.

Sobre a constituição do discurso do mestre, Fink (1998, p. 161) ressalta que “o mestre deve ser obedecido (...) porque ele assim o diz. (...) O mestre não se preocupa com o saber” desde que “o seu poder seja mantido”. O mestre visa a comandar, mas não detém o saber, que está no outro, naquele que está no laço com ele. Não se importando como fazer, o mestre quer que as coisas funcionem. Aqui, podemos pensar nas instituições totalitárias, que assumem o comando de maneira a não deixar demonstrar qualquer fraqueza.

Esse discurso tem como agente o mestre representado pelo S1, que, com base em sua verdade (\$), verdade essa que revela o sujeito cindido, castrado, age sobre outro, aqui posto como S2, que, ao mesmo tempo em que esse outro é o dominado, ele detém o saber; para obter um produto, o objeto *a*, nesse caso, a mais valia, o que o mestre visa a conseguir pelo trabalho do outro. O ato fundado, nesse discurso, é o de governar.

Nas escolas, pensamos que algo dessa ordem possa se dar, pois a instituição, pela via de seus representantes, pode ser pensada como um dominador (um agente) que faz uma lógica discursiva funcionar, porque a instituição “quer” que o aluno aprenda, seu fim último, mas a instituição não vai dizer como fazê-lo. Ela governa toda a engrenagem institucional, por exemplo, para que o outro, o professor, que supostamente detém o saber, implemente ações em seu ensino, visando à aprendizagem dos alunos.

A fórmula que representa esse discurso é

Discurso do Mestre

$$\begin{array}{ccc} \underline{S1} & \longrightarrow & \underline{S2} \\ \$ & \Delta & a \end{array}$$

No discurso da universidade, o saber (S2) ocupa o lugar do agente, saber esse que é compilado e funciona de maneira racional, porque se baseia nos mestres (S1), os quais estão postos no lugar da verdade. Trata-se, portanto, de um referencial de autores, de teóricos a respeito de um saber estabelecido. Apesar de os mestres (S1) ocuparem o lugar da verdade, vale lembrar que a verdade só pode ser semi-dita. Então, o saber (S2) baseado nos mestres (S1) será lançado sobre o objeto *a*, o outro, o estudante que “nada” sabe, o outro objetificado, para obter como resultado dessa operação um sujeito dividido entre os diversos saberes a ele apresentados (\$), e cuja subjetividade não importa.

Nesse discurso, o saber estabelecido visa a dominar o outro (*a*), o aluno, como um objeto e não a partir de sua divisão subjetiva. O que nos faz entender como um modo de não fazer valer o que seja da ordem da invenção ou da criação, mas da reprodução. Nesse funcionamento, o ato visado é o de educar.

Em nossa pesquisa, isso se apresenta acentuadamente, porque, se o curso se propõe a formar professores, é necessário que, minimamente, seja apresentado aos professores pré-serviço um arcabouço teórico objetivando instrumentalizá-los para que eles estejam capacitados para o exercício de sua profissão. A rigor, o que acontece é que o curso de formação oferece um saber pronto, porque está baseado em mestres que se dedicaram a essa elaboração, seja produzindo teorias sobre a língua seja produzindo teorias sobre os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, um ensino, predominantemente, marcado pelo funcionamento discursivo da universidade pode produzir no professor pré-serviço um imaginário de que as elaborações teóricas estudadas são suficientes para ensinar. Sendo assim, o professor pré-serviço poderá se constituir da ideia de que essas elaborações teóricas podem abarcar e atender às diversas contingências advindas da sala de aula (o que pode não acontecer). Em decorrência dessa marca, o professor poderá vivenciar impasses que poderão lhes causar significativos mal-estares. Conceber a ideia de que apenas a “aplicação” das teorias estudadas seja suficiente seria deixar de fora a necessidade de uma implicação subjetiva no processo de ensinar e aprender, seja dos alunos seja dos professores. Pensamos que isso possa ocorrer, porque, no discurso da universidade, a subjetividade não é “ouvida”. A divisão subjetiva está posta abaixo da barra. A fórmula desse discurso é:

Discurso da Universidade

$$\frac{S2 \rightarrow a}{S1 \triangle \$}$$

O discurso da histérica seria o avesso do discurso da universidade e parte do sujeito dividido (\$), parte de um sintoma, como agente. Esse agente tem como verdade o objeto *a*, e, ao lançar-se ao campo do outro, dá um basta e problematiza o saber dos mestres (S1) para obter uma produção de saber (S2). “A histérica quer um mestre” (1969-1970/1992, p. 111), não para ouvi-lo, mas para questioná-lo.

Quinet (2009, p. 19) afirma que “quando o médico<sup>35</sup> se vê impulsionado a se deter, a estudar e a escrever para produzir um saber provocado pelo caso do paciente<sup>36</sup>, estamos no discurso histérico”. Acreditamos que esse funcionamento também possa ocorrer na história de um professor, porque, ao se deparar, em sua vivência docente, com algo que as teorias estudadas não conseguem abarcar, esse professor, em resposta a esse impasse, pode questionar o que lhe fora ensinado pelos mestres.

Assim, o professor com a sua questão (\$) pode assumir o lugar de dominância (de agente) para tentar buscar, então, um outro mestre (S1), para que ele produza um saber que possa (tentar) atender à sua demanda de ensinar. Entretanto, mesmo que seu mestre lhe apresente um saber, esse saber não lhe servirá, porque foi elaborado pelo outro. Nessa perspectiva, o professor inscrito no funcionamento do discurso da histérica irá “mostrar” que esse mestre não pode tudo saber e continuará buscando outros mestres. No dizer de Lacan, o que a histérica quer é “um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina e ele não governa” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 122). No discurso histérico, a divisão subjetiva (\$) se posiciona no lugar de agente. Esse discurso visa ao ato de fazer desejar.

#### Discurso da Histérica

$$\begin{array}{ccc} \$ & \longrightarrow & S_1 \\ a & \triangle & S_2 \end{array}$$

Interessante observar que não estamos fixos em um funcionamento discursivo apenas. A exemplo disso, pensamos que, quando um professor se lança na tentativa de produzir um saber, ele pode estar no funcionamento histérico. Mas na medida em que esse saber é construído, ele passa a ocupar o lugar de dominação, de agente, então, o funcionamento do discurso já é outro, ele passa a ser o da universidade.

Resgatando o lugar que o saber ocupa, nos discursos do mestre, da universidade, do analista e da histérica, observamos que, no discurso do mestre o saber está do lado do outro,

<sup>35</sup> Nesse caso, o professor está funcionando da mesma maneira.

<sup>36</sup> Interessa-nos pensar no professor tentando lidar com sua própria questão ou com a de um aluno.



do dominado. No discurso da universidade, o saber ocupa o lugar do agente, de dominante. No discurso da histórica, ele é o produto a ser produzido pelo outro, pelo mestre. No discurso do analista, o saber está no lugar de (meia) verdade.

O discurso do analista parte do objeto  $a$ , causa do desejo ( $a$ ), na posição de agente. Com base em sua suposta verdade, o saber articulado ( $S2$ ), questionará o sujeito dividido ( $\$$ ), logo, onde o inconsciente irrompe, nos atos falhos, lapsos de linguagem e outros, de maneira a fazer com que ali se produza um significante mestre ( $S1$ ) para que, de alguma forma, esse significante incida na cadeia estrutural do sujeito.

Nesse discurso, a função do analista não é dominar, mas de “ser o agente causa de desejo” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 168), o objeto  $a$ . Nesse discurso, há um silêncio do lado do agente e sua ação é incidir sobre o sujeito dividido. “Se o analista não toma a palavra, o que pode advir dessa produção fervilhante de  $S1$ ? Certamente muitas coisas” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 33). Essa produção ( $S1$ ) é, enfim, uma produção singular, elaborada pelo próprio sujeito. Singular porque diz respeito apenas às suas questões.

Esse discurso é assim representado:

Discurso do Analista

$$\begin{array}{ccc} \underline{a} & \longrightarrow & \underline{\$} \\ S2 & \triangle & S1 \end{array}$$

Isso posto, acrescentamos que nos interessou entender os diferentes tipos de funcionamentos discursivos, que, potencialmente, perpassaram a formação dessas professoras, porque o que se produz, como resultado, de cada funcionamento é absolutamente distinto um do outro. Essa produção nos leva aos diferentes efeitos vivenciados, no momento de elas assumirem ativamente um ensino, como professoras, e de dar respostas às questões que emergiram na sala de aula. Interessou-nos, ainda, analisar até que ponto a formação acadêmica possibilitou que essas professoras produzissem um saber que fosse além da esfera da reprodução daquilo que lhes fora ensinado.

A vivência na sala de aula se configura como um acontecimento significativo para que, possivelmente, as professoras circulem pelos discursos, colocando-se diferentemente em relação aos seus alunos. Essa rotação dos discursos, em especial, o da universidade e o da histórica, poderá ser observada na construção de nossas análises, na Parte II desta tese.

Com esses postulados, concluímos a Parte I desta tese. Na sequência, iniciamos as análises.



## **PARTE II**



## CONSTRUINDO E ANALISANDO O *CORPUS*

---

*O que te falo nunca é o que te falo  
e sim outra coisa.*

**Água viva**  
Clarice Lispector



## Construindo e analisando o *corpus*

Dividimos esta Parte II em três capítulos, além das Considerações Finais; de um Anexo com as Referências dos relatórios da professoras; de um Apêndice com o roteiro da entrevista; e das Referências desta pesquisa. O primeiro capítulo é dedicado à professora Laila, o segundo à professora Mônica e o terceiro à professora Gabriela. Para as análises, tomamos como *corpus* os relatórios e as entrevistas com as professoras, buscando discutir alguns aspectos que nos possibilitam dizer das representações do ser professor que irrompem na materialidade linguístico-discursiva das professoras.

Visamos a perceber como se deu o movimento das posições, de serem ensinadas (como alunas) para ensinarem (como professoras) nas histórias dessas três professoras de inglês, pela via das representações de ser professor, de ser aluno e de ensinar uma língua estrangeira, no estágio supervisionado, em 2007, e ao final de dois anos, após a conclusão da graduação das participantes desta pesquisa, em 2009. Trabalhamos com a hipótese de que o início da carreira dessas professoras será marcado por tentativas de dar respostas a certas questões de ordem de ensino e aprendizagem que fizeram parte de suas histórias de aprender uma língua estrangeira. Isto porque é o próprio exercício inicial da profissão que fará, inevitavelmente, com que essas questões sobre o ensino e a aprendizagem, em confronto com aquilo que foi vivido em suas histórias, deixem algum rastros.

Para as análises, usamos algumas abreviações. Os números que seguem essas abreviações se referem ao fragmento do relatório ou da entrevista. A título de exemplo:

RL 1 – Relatório da professora Laila, fragmento número 1.

EL 1 – Entrevista com a professora Laila, fragmento número 1. E assim sucessivamente.

Para Mônica, usamos:

RM 1 – Relatório da professora Mônica, fragmento número 1.

EM 1 – Entrevista com a professora Mônica, fragmento número 1.

Para Gabriela, adotamos as abreviações:

RG 1 – Relatório da professora Gabriela, fragmento número 1.

EG 1 – Entrevista com a professora Gabriela, fragmento número 1.

Feitos esses apontamentos, passamos às análises do relatório e da entrevista da professora Laila.





## CAPÍTULO UM

### LAILA

---

*you end up doing according to your previous knowledge  
of what that situation expects, because they are not  
acquired in your academic formation. They are  
concepts that you already carry with you, they  
were constructed during your life, so, it is at that  
moment that you end up putting it into practice.*

(trecho da entrevista com Laila)



## 1 Conhecendo o relatório de Laila: o ensino da oralidade nas aulas de inglês

*A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.*

**Verdade**

Carlos Drummond de Andrade

O tema abordado no relatório de Laila foi o ensino da comunicação oral em língua inglesa, no contexto de uma escola regular e tinha como objetivo geral descrever e analisar de que maneira é abordado o ensino da habilidade oral em aulas de Língua Inglesa. O objetivo específico de sua pesquisa era “analisar os momentos em que a habilidade de *saying* e os momentos de *speaking* são trabalhados, em três turmas de oitava série do Ensino Fundamental”.

Laila nos informa que *saying* e *speaking* são noções desenvolvidas por Widdowson<sup>37</sup> (1978) para discutir formas de promover momentos de conversação nas aulas de LE, com maior ou menor liberdade de produção oral. Em seu relatório, ela apresenta os seguintes esclarecimentos:

As atividades nas quais os alunos são encorajados a falar mais livremente, tendo, portanto, o fim último de se comunicar, englobam a habilidade que Widdowson (1978) denominou de *speaking*. Enquanto que, atividades mais guiadas e controladas permitem trabalhar com a habilidade que o autor definiu como *saying*. Ambas tem papéis importantes no desenvolvimento da produção oral, sendo a habilidade de *speaking* aquela que mais aproxima do propósito comunicativo do ensino do Inglês.

Para elaborar seu relatório, Laila se baseou nas anotações feitas em seu diário reflexivo, e, para trabalhar a temática escolhida, essa professora se apoiou em alguns autores que se dedicam às questões da abordagem comunicativa no ensino de LE. Ao contextualizar o seu estudo, Laila afirma que

---

<sup>37</sup> As referências usadas por Laila estão no Anexo A desta tese.

RL 1

o ensino de Língua Inglesa nas escolas regulares **não tem priorizado a habilidade oral**

Apesar de ser expectativa dos alunos

RL 2

aprender[erem], minimamente, e a se comunicar e entender o novo idioma, [esses alunos] se deparam com **um ensino voltado demasiado à leitura e à escrita**, sendo a **comunicação oral negligenciada**. O que faz com que os alunos formem uma opinião de um ensino fragmentado da língua e suas expectativas, na maioria das vezes, não [são] correspondidas.

Uma justificativa apresentada por essa professora para não se trabalhar a oralidade é que, normalmente, as salas de aula possuem

RL 3

aproximadamente **trinta alunos**, o que deixa os **professores** um tanto **desmotivados** e, principalmente, **incapacitados de aplicarem atividades** mais voltadas para o desenvolvimento de tal habilidade.

O grande número dos alunos nas salas de aula e seu desdobramento, em RL 3, parecem vir como um lamento, pelo fato de os professores não conseguirem ensinar as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), e nos remetem, em parte, aos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p. 20) de LE.

Sobre o foco do ensino de LE ser a leitura, esse documento oficial assinala que

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (PCN – LE, 1998, p. 20)

Entendemos que, não necessariamente, uma escola tenha que atender exclusivamente a esses princípios, ensinando apenas a leitura e não explorando as outras habilidades, quando existem condições adequadas (professores preparados, material específico, interesse da comunidade escolar – alunos, professores, direção, e outros) para que isso ocorra. Ou seja, se há possibilidades para que as outras habilidades (ouvir, falar e escrever), além da leitura, sejam trabalhadas, os profissionais ali envolvidos poderão fazê-lo. Mas o que queremos destacar é que nos parece que, quando Laila elaborou seu relatório, havia em seu dizer uma construção imaginária, uma representação de ensinar uma LE com marcas advindas desse documento oficial, uma vez que ela não havia vivenciado, profissionalmente, as afirmações por ela apresentadas, mas enunciava de um lugar e de um momento pré-serviço: o estágio supervisionado.

Mesmo sem vivenciar profissionalmente outras realidades escolares, além da escola em que desenvolveu seu estágio supervisionado, logo no início de seu relatório, Laila parece deixar assinalada sua posição em relação ao ensino da oralidade, qual seja, que essa habilidade deveria ser integrada ao processo de ensino de LE. Para discutir a inclusão do ensino da habilidade oral, essa professora destaca, com autores como Widdowson (1978) e Richards & Renandya<sup>38</sup> (2002), a importância da língua para a comunicação. Nas palavras de Laila,

RL 4

a comunicação seria, então, **o fim último do ensino** do desenvolvimento oral.

Nesse sentido, ainda na esteira desses autores, ela acentua que

RL 5

**torna-se imperativo** que as aulas de Língua Estrangeira, (...), se aproximem mais de um contexto real de comunicação, isto é, que a língua seja usada para interação (expressar opiniões, estabelecer contato, resolver problemas, entre outros.).

RL 6

**o ensino da comunicação oral não poderia deixar de integrar as outras habilidades.** Mesmo com as dificuldades encontradas em cada contexto escolar, seria interessante que houvesse um espaço na aula para esta habilidade ser trabalhada.

Tais exposições, em RL 4, RL 5 e RL 6, nos remetem aos propósitos da abordagem comunicativa, a qual dá grande ênfase no ensinar e aprender uma língua estrangeira com fins comunicativos. Nessa perspectiva, o ensino não estaria limitado ao conhecimento das formas linguísticas apenas, mas teria como objetivo maior a comunicação, como podemos observar nos destaques em negrito. Assim enunciando, Laila vem reforçar a ideia da língua para a comunicação e se posiciona em sentido contrário ao que é apregoado pelos PCNs sobre o postulado de que “a leitura tem função primordial na escola”.

Apesar de Laila reconhecer algumas dificuldades enfrentadas pelos professores, como o grande número de alunos nas salas de aula, por exemplo, sua posição parece estar próxima ao que Almeida Filho (1993, p. 22-23) menciona. Segundo esse autor,

o objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo<sup>39</sup>. Embora os professores almejem alguma versão de competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística (do sistema linguístico) da nova língua. Quando isso ocorre, o aluno aprende *sobre* a L-alvo (...), mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo. (...) ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve

<sup>38</sup> A referência completa está no Anexo A desta tese.

<sup>39</sup> L-alvo – língua alvo.

competência automaticamente competência linguística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro.

Assim, parece-nos que Laila já acena para um primeiro traço que constitui, para ela, uma representação de ensinar, qual seja, ensinar a LE para a comunicação, para a interação com o outro. Na sequência do relatório, Laila descreve as aulas da professora colaboradora<sup>40</sup>, tendo como eixo de suas observações, as atividades que promoviam a oralidade. Em suas anotações, ela constatou que havia

RL 7

já na primeira aula observada (...) **uma grande atenção nas atividades orais**, apesar do foco do ensino ser mais na escrita e na leitura.

O que já parece questionar a afirmação que está logo no início de seu relatório, e que apresentamos em RL 2, de que, em escolas regulares no ensino de inglês, a oralidade é negligenciada.

O fato de Laila destacar, no relatório, que a oralidade tem seu momento reservado nas aulas de inglês em uma determinada escola pública de Ensino Fundamental nos pareceu interessante, porque fez despertar que os espaços são absolutamente diferentes uns dos outros, embora seja o mesmo segmento de ensino. Ou seja, há locais em que a negligência, usando o termo de Laila, em relação ao ensino da oralidade, pode ser observada, mas o contrário também ocorre. Então, haveria mesmo essa “negligência” ou a oralidade poderia não configurar como um dos objetivos de certa proposta de ensino? Não é possível sabermos. Mas pensamos que a resposta para essa pergunta será sempre única, local, e temporária. Afinal, não são *todos* os cursos de inglês que objetivam ensinar a oralidade. Há aqueles que têm como propósito específico o ensino de estratégias de leitura, por exemplo.

Outra observação feita por Laila, a respeito da aula da professora colaboradora, foi que alguns alunos se sentiam à vontade para usar a língua inglesa durante as aulas e que isso era possível dada a atmosfera familiar que a professora colaboradora proporcionava durante suas aulas. Atmosfera essa marcada pelo uso da língua portuguesa. Vejamos como essa questão é apresentada.

---

<sup>40</sup> Lembramos que a “professora colaboradora” era a professora efetiva da turma, e que acompanhou Laila durante seu estágio.

## 1.1 O lugar da língua portuguesa nas aulas de inglês

Durante as aulas de inglês, Laila observa que

RL 8

**a professora** [colaboradora] **não hesitava em usar o Português** quando necessário, não permitindo com isso, que os alunos se distanciassem totalmente da língua materna e fosse imposto que se **expressassem por uma língua que ainda não dominam**, evitando assim, traumas e bloqueios no aprendizado.

Nesse fragmento, parece-nos que a língua materna se presentifica como uma forma de, potencialmente, construir um lugar que seja familiar aos alunos, conforme observado por Laila, lugar esse que poderia, imaginariamente, produzir certo alento, conforto e familiaridade diante da outra língua – a estran(ha)geira. Mas, abrindo um parêntese nessa perspectiva de a língua ser apenas um instrumento, lembramos que, para além de ser um objeto de comunicação, a língua (não a língua como um sistema em si, mas a linguagem) foi o que possibilitou que nos tornássemos sujeitos, que nos humanizássemos. A linguagem, enfim, “é como que um sistema o qual o indivíduo humano deve entrar, se quiser assumir seu lugar entre seus pares” (LEBRUN, 2008, p. 50).

Essa questão merece alguns destaques. Um destaque seria que, diante da possibilidade de vivenciar novamente a experiência de um não-saber absoluto (ao iniciar seus estudos da LE), algo de muito particular pode ser mobilizado no aprendiz. O outro destaque vai em direção ao pensamento de que é no contato-confronto com o novo, com aquilo que solicita do aprendiz um movimento, nesse caso, em direção à LE, é que se pode produzir nesse aprendiz certo estranhamento. Estranhamento porque não se trata simplesmente de uma aprendizagem raciocinada, mas inscrever-se na LE implica concordar em ser falado por ela; implica uma prática de corpo (ao ouvir, falar, ler e escrever); e implica uma maneira de se relacionar com o outro e com o mundo, conforme afirma Revuz (2001, p. 216-217).

Voltemos à língua materna. Um aspecto que gostaríamos de salientar com Revuz (2001 p. 220) é que aprender uma língua estrangeira “vem incidir na relação, amplamente inconsciente que mantemos com nossa língua ‘fundadora’”. Essa relação é marcada por dois momentos importantes, pois, “nos coloca diante de uma diferença: diferença entre os universos fonéticos, [e a] diferença entre as maneiras de construir as significações”.

Em relação aos sons, Revuz (2001, p. 221) ressalta que em uma situação de aprendizagem de uma LE, a entrada nesse universo sonoro outro faz com que o aprendiz experimente a “impotência de se fazer entender” já vivenciada em sua fase de *infans*. Os sons

peculiares à língua estrangeira, o inglês, no caso desta pesquisa, os quais não são pertencentes à nossa língua materna, como o “th” – /θ/ em inglês, por exemplo, solicita do aparelho fonador um movimento até então esquecido e que poderá provocar diferentes sensações e reações nos aprendizes, como risos, vergonha, entusiasmo, ou outras, ao tentarem pronunciá-lo.

Alguns resistem em pronunciar a menor sequência sonora (uma palavra qualquer) ou uma dada sequência de palavras (uma pequena frase). Outros o fazem sem sentirem desconforto algum e “se apropriam com facilidade de sua ‘música’” (REVUZ, 2001, p. 221), da música própria da LE. Ou seja, os efeitos que a percepção e a produção dos sons em LE poderão desencadear no aprendiz são absolutamente imprevisíveis, porque não se trata apenas de uma aprendizagem consciente, podendo haver ou não identificação com essa língua estrangeira.

Quanto à forma de se construir as significações, Revuz (2001, 222-224) vai nos mostrar que na aprendizagem de uma LE, há o momento em que um determinado objeto é apresentado aos alunos para ser, em seguida, nomeado. Ao nomearmos em língua materna, há uma “carga afetiva, marcada pelo desejo do ‘porta-voz’”, ao contrário da LE, a nomeação das “unidades de significação [são] desprovidas de sua carga afetiva”. Ao se desfazer uma “ilusão de uma possível tradução termo a termo, (...) o arbitrário do signo se torna uma realidade tangível”, que é experienciada pelos aprendizes dessa LE de formas diversas, às vezes, com alegria, às vezes, com desânimo ou de outra forma. Assim, a

língua estrangeira, ao deslocar o nexos necessário entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre um espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode mais ser a fonte. (REVUZ, 2001, p. 225)

Essa dinâmica vem solicitar do aprendiz uma re-organização e, ainda, vem solicitar que ele tome a palavra para construir novas significações e construir novas frases. Aprender a LE é, então, “afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*” (REVUZ, 2001, p. 220). Afinal, “o *eu* da língua estrangeira não é jamais completamente o da língua materna” (REVUZ, 2001, p. 225).

Revuz (2001, p. 225) considera, ainda, que o “peso das palavras e expressões em língua materna” não é o mesmo na LE. “*Sabe-se*, mas não se *sente*”<sup>41</sup>, que uma palavra em

---

<sup>41</sup> A título de ilustração, lembramo-nos de uma cena bastante interessante com um aluno nosso de 11 anos que, ao se despedir, no final de uma aula, disse: “Bye, teacher, tchau.” Pareceu-nos que ao dizer “Bye”, essa palavra não conseguiu portar o “peso” (e algo que estivesse para a ordem do afeto) de sua despedida.



língua estrangeira é grosseira ou obscena” (REVUZ, 2001, p. 224), por exemplo. As palavras em LE são apenas “parcialmente contaminadas” pelos valores da língua materna” não havendo, portanto, correspondência de um termo em língua materna e outro termo em LE, o que demandaria do aprendiz “descolar-se” de sua língua materna para produzir sentidos nessa outra língua. A questão é que nem todos estão prontos para a experiência com a LE, nos ensina Revuz (2001, p. 225).

Como podemos perceber até aqui, a relação que estabelecemos com a língua não se limita a uma aprendizagem consciente e não a colocamos em funcionamento unicamente para fins de comunicação. Somos constituídos na e pela linguagem e, ao enunciarmos, colocamos “em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, conforme nos indica Benveniste (1989, p. 82). Aprender uma língua, portanto, implica um movimento de inscrição em que se “permite” ser falado por ela, ou seja, por ela ser constituído.

Apesar da possibilidade de uma inscrição, por parte do aprendiz na LE, e os efeitos de se entrar nesse outro universo linguístico não aparecerem na perspectiva teórica abordada por Laila, ao retomarmos seu relatório, quando essa professora investiga os momentos em que as atividades de *saying* e as de *speaking* são trabalhadas, em situações de sala de aula, observamos que há uma preocupação em se criar um ambiente de confiança, para que o aluno seja motivado, estimulado a participar de tais atividades. Esse procedimento nos remete a um dos focos da estratégia do ensino comunicativo, qual seja, sempre buscar desenvolver “atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47).

Então, questionamos: qual seria o “real interesse” do aluno? Qual seria o alcance de se conceber o ensino da língua apenas em seu aspecto instrumental (língua como instrumento de comunicação)? Pois vivenciamos, no dia a dia, que o ensino da LE, muitas vezes, não implica automaticamente aprendizagem. Essa “não aprendizagem” é o que perturba e que faz o processo “tropeçar”.

Entretanto, há outras possibilidades para tratarmos as questões do ensino e da aprendizagem de uma LE. Uma delas seria concebê-las para além da comunicação, ou seja, na perspectiva que retomamos aqui com Revuz (2001). Pois entendemos que não é suficiente que o investimento no ensino e a responsabilidade pela não aprendizagem se dê sobremaneira no campo metodológico. Apesar de serem muito importantes, os métodos têm o seu alcance. Nas palavras dessa autora,

o aprimoramento dos métodos de aprendizagem e o incremento dos estágios no exterior farão evoluir as coisas, mas, para fazer com que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua, para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio. (REVUZ, 2001, p. 230)

Como temos visto, recorreremos sempre a um saber que nos ajude e que nos indique caminhos para nos lançarmos em direção aos nossos objetivos. Lembrando que “a palavra método vem do grego *méthodos*, que significa caminho” (DOMINGUES, 2004, p. 140)

Portanto, precisamos dos métodos, mas acreditamos que uma formação focada na prescrição de métodos (ou no que o professor deve fazer para ensinar) como possibilidade central no ensino de uma LE parece não expandir a discussão dos professores sobre o seu objeto de trabalho. Consequentemente, esse professor poderá não ser suscitado a colocar-se em uma posição problematizadora em relação às teorias estudadas e ao processo de ensino e aprendizagem dessa LE. Isso pode ocorrer, durante sua formação, porque, ao contrário de se considerar a importância de que o professor se implique nos processos de se qualificar, é esperado que esse professor aplique o que estudou, de maneira racional. Nesse sentido, conceber outros aspectos que não sejam puramente instrumentais, tais como os subjetivos, por exemplo, poderá se configurar como uma possibilidade de pensar a formação do professor.

## 1.2 As aulas da professora colaboradora e as aulas de Laila: indícios da construção de um lugar

A etapa seguinte do relatório de Laila consistia na análise dos dados de seu estudo: as observações que ela havia feito sobre as aulas da professora colaboradora e a análise de suas próprias aulas. A apresentação desse momento foi assim registrada:

RL 9

Os dados coletados referem-se às aulas observadas **pela professora em formação** (10h) e aulas regidas pela **mesma** (6h), durante o período de 24 de setembro a 28 de novembro de 2007. (nosso destaque)

RL 10

O instrumento norteador deste estudo de caso foram os diários reflexivos feitos com base nas observações das aulas da professora colaboradora da escola e nas **observações das aulas regidas pela professora em formação**. (nosso destaque)

Em RL 9 e em RL 10, destacamos, em negrito, as expressões, as quais Laila refere-se a si mesma, porque consideramos significativa a forma como ela parece se colocar fora da

cena. Ela enuncia sobre si como se fosse sobre um outro, colocando-se como observadora de uma situação da qual ela parecia não tomar parte.

Laila faz um movimento interessante: na parte em que essa professora narra as aulas da professora colaboradora, tecendo alguns comentários, era predominante o uso de pronomes e de verbos conjugados na primeira pessoa do singular, como podemos observar nesses dizeres com os trechos em destaque:

RL 11

11.1 Já na primeira aula observada **percebi** uma grande atenção nas atividades orais

11.2 **ouvi**, por exemplo, respostas como *I love*

11.3 No entanto, **ressalvo** que o vocabulário exigido

11.4 **constatei** que grande parte deles

11.5 O objetivo da atividade, pelo que **pude** perceber,

11.6 **Destaco** um dos momentos que **presenciei** durante a observação das aulas

11.7 **Percebi** dessa forma,

Entretanto, na parte de seu relatório em que essa professora descreve duas aulas, que foram ministradas por ela e faz algumas considerações quanto às atividades de *saying* e *speaking*, Laila deixa a primeira pessoa do singular dos verbos e dos pronomes (até então usada, ao longo de seu relatório) e passa a empregar a voz passiva, para relatar o que ela própria havia feito.

Vejamos os trechos com nossos destaques:

RL 12

12.1 Na primeira regência, durante a explicação sobre o *past perfect*, **foi utilizada** uma apresentação no Power Point

12.2 **Era pedido** que os alunos ajudassem a construir um sentido às figuras mostradas

12.3 Também **foi pedido** aos alunos que repetissem as sentenças apresentadas nos *slides*

12.4 Para finalizar a explanação dos *slides*, **foram apresentadas** duas questões

12.5 Aos meninos **foi feita** a seguinte pergunta

12.6 **foi constatado** que alguns alunos se sentiram à vontade

12.7 **foram realizadas** atividades com *flashcards*.

12.8 Nessas atividades a produção oral **foi trabalhada** através da repetição das sentenças que eram formadas com os *flashcards*.

12.9 Num segundo momento, **foi pedido** que os alunos criassem sentenças, oralmente

Como estamos analisando um texto acadêmico, o relatório de conclusão do curso, o qual tem como característica a formalidade textual, não seria surpreendente Laila ter empregado esse tipo de construção impessoal e indeterminada, marcado pela voz passiva, como exposto em RL 12, se não fosse pelo fato de, em outros momentos, ela ter empregado verbos em primeira pessoa, como vimos nos fragmentos apresentados no grupo RL 11.

Importante destacarmos que não foi apenas em razão de seu texto estar na voz passiva que chamou nossa atenção, mas a mudança radical de sua escrita em um momento bastante específico: ao falar sobre suas aulas. Não estamos afirmando que todos os textos escritos na voz passiva apontem para algo da mesma ordem que aqui abordamos. Ressaltamos que essas maneiras distintas de falar de si, em momentos particulares, é que nos possibilitaram pontuar da forma como fizemos, porque isso é específico de Laila.

Voltemos ao grupo RL 12. Nele, Laila toma as formas impessoais para construir seus dizeres da seguinte maneira:

RL 12.1 – “foi utilizado uma apresentação”, em vez de *utilizei/utilizamos*;

RL 12.2 – “era pedido que os alunos ajudassem” e RL 12.3 – “foi pedido aos alunos que repetissem”, em lugar de *pedi/pedimos*;

RL 12.4 – “foram apresentadas duas questões” no lugar de *apresentei/apresentamos*; e assim sucessivamente com os outros verbos “foi feita”, “foi constatado”, “foram realizadas” e “foram trabalhadas”.

Parece-nos que uma possível decorrência do emprego da voz passiva para discorrer sobre o que ela mesma tenha feito durante as suas aulas, poderia indicar o seu próprio apagamento ou uma inscrição “tímida” ou “frágil”, no lugar de professora. Essa construção linguística dá indícios, ainda, da presença da palavra de um outro (como não-dito) sobrepondo a sua própria. Essa inferência é possível devido a um relato que ela nos apresenta, conforme pode ser visto no excerto que se segue.

RL 13

Durante as minhas regências tentei aproveitar as aulas para trabalhar a habilidade oral. No entanto, esta não foi abordada de forma isolada, uma vez que, para concluir o planejamento do trimestre **devia seguir o conteúdo estipulado**, trabalhando, portanto as quatro habilidades. (destaque nosso)

Com esse dizer, Laila nos informa sobre algumas orientações recebidas da professora colaboradora, no sentido de que ela deveria dar sequência ao conteúdo do curso em

andamento. Assim enunciando, ela dá indícios de sua alienação a essas orientações e que a “liberdade” para criar ou inventar em sua aula foi, de certa forma, cerceada, e, por que não dizer, apagada. A expressão “devia seguir” deixa flagrar, pela força do verbo “dever” que, Laila seria apenas “porta-voz” do conteúdo a ser ensinado.

Então, questionamos se a acentuada predominância do emprego da voz passiva nessa parte de seu texto teria sido um efeito da orientação dada pela professora colaboradora, para seguir o planejamento do ano. Não temos a resposta, mas poderia ser uma possibilidade de inferência.

Além dessa possibilidade, usar, predominantemente, a voz passiva dá indicativos de ser uma construção de linguagem monitorada, no sentido de tentar minimizar as marcas de singularidade do autor que o próprio texto acadêmico poderia não comportar. Com isso, Laila parece deixar flagrar, a um só tempo, um modo de construir um lugar simbólico de professora, por um lado; e deixa sugerida a sua inscrição no próprio formato do texto acadêmico, no intento de se fazer objetiva, convincente e reconhecida academicamente, valendo-se de uma escrita que se pretende impessoal, com poucas marcas de suas impressões, por outro lado.

Na perspectiva da escrita do texto acadêmico, Taschetto (2004, não paginado) afirma que,

no discurso acadêmico quando o sujeito parte de sua experiência pessoal, se apresenta como *eu*; porém, quando quer inserir sua nova pesquisa, discutir uma nova abordagem, construir um novo conhecimento, ele desaparece e busca o *outro*, que transparece através de marcas linguísticas.

Certamente, a impessoalidade poderia ser considerada uma característica da forma acadêmica de escrita, à qual Laila se alienou e que dá indicativos de ela demandar certo reconhecimento nesse campo, como já dissemos. Mas seria somente o fato de querer se fazer reconhecer academicamente e de seu texto ser autorizado que a teria movido em direção ao emprego da voz passiva analítica? Conceber tal possibilidade seria acolher a ideia de um sujeito uno, centrado e que diz sempre o que quer, uma vez que (acredita) controla(r) seu dizer, e, ainda, que esse dizer é transparente. Não é disso que se trata aqui, mas o contrário. Portanto, indagamos que tipo de implicações há no fato de essa professora se “ausentar” ou se inscrever em uma ausência, digamos assim, das ações descritas e apresentar orações sem um agente da passiva que lhe sirva de referente?

Com esse “desaparecimento” da primeira pessoa, não estaria seu dizer apontando para algo que fosse da ordem de revelar-se, ao velar-se? Essa é uma questão que nos instiga: o modo como Laila (não) se apresenta nas ações em suas aulas. Apesar de ela orientar e desenvolver com seus alunos as atividades da aula e de tomar algumas decisões, ela parece ocultar-se na impessoalidade que essa construção verbal lhe oferece, colocando em destaque *o que* foi feito e não *quem* fez tais ações.

Parece-nos que, ao tentar marcar uma homogeneidade com o discurso acadêmico, subtraindo-se de seu texto, como apresentamos em RL 12, a escrita de Laila aponta para deslizamentos que vêm “dizer” da divisão do sujeito. Esses deslizamentos são percebidos quando ela escreve em primeira pessoa, em RL 11 e em RL 13. Ou seja, em alguns momentos, ela fala de si usando a primeira pessoa e, em outros momentos, em particular quando fala de “seu fazer docente”, ela emprega a forma impessoal.

Nesse sentido, Taschetto (2004, não paginado) esclarece que “é neste desaparecimento do sujeito em busca da homogeneidade que mais ele se marca como heterogêneo, já que revela sua não-unicidade”. Como esse homogêneo e esse coincidente com o que é dito só existem no registro imaginário, a partir da perspectiva teórica que adotamos, as marcas que produzem o não-Um escapam à revelia daquele que produz o texto. Por essa razão, destacamos o movimento que Laila faz no relatório: iniciando com o emprego da primeira pessoa dos pronomes e dos verbos, em RL 11 e RL 13; seguida de uma separação dela como pesquisadora/observadora e como professora, em RL 9 e RL 10; e, finalmente, a ausência do agente da passiva e o comparecimento da voz passiva, em RL 12.

Essa questão nos convoca a retomar as noções de sujeito do enunciado e de sujeito da enunciação. Como já discutido no capítulo 1 da Parte 1 desta tese, essas noções não se equivalem, ao contrário, “o sujeito, na verdade de seu desejo, está (...) oculto de si mesmo pela dimensão da linguagem” (DOR, 1985, p. 114), trata-se, portanto, de pensar em meia verdade. O sujeito do enunciado seria o sujeito gramatical e o sujeito da enunciação é o sujeito do desejo, do inconsciente, aquele que “insiste na e pela cadeia significante” (GARCÍA-ROZA, 2000, p. 198). Afinal, o sujeito da enunciação “é sempre um não-dito que só pode se fazer presente ausentando-se do enunciado, tal qual o inconsciente. Ele sempre *ek-siste* ao enunciado. Operação que Lacan chamará de *sutura*”, conforme explica Safatle (2000, não paginado).

Nos excertos apresentados em RL 12, Laila ao nomear-se pela ausência do agente da passiva, “não se dizendo” em primeira pessoa (*eu* ou *nós*), quando fala sobre suas ações em

suas aulas, parece instaurar uma *presença* (do sujeito da enunciação) na *ausência* (do sujeito do enunciado, o sujeito gramatical). Com essa forma de ex-sistir do sujeito da enunciação (ausente e presente, a um só tempo), Laila deixa entrever um modo de sua inscrição no lugar de professora, bem como sua relação com o ser professora, naquele momento de sua história.

Dito diferentemente, a estrutura de linguagem usada por Laila, materialmente construída por verbos na voz passiva, além de designar uma passivização verbal, confere ao sentido a ser produzido uma ausência do agente da passiva. A conjugação do verbo “ser” + a forma nominal (o particípio dos verbos: “pedido”, “apresentada”, “constatada”, etc), concordando com as terceiras pessoas do singular e plural (“foi”, “era” e “foram”), produziram um efeito de ausência dessa professora com as ações desenvolvidas por ela mesma, na sala de aula.

Ações essas que destacavam a participação de seus alunos, os quais, segundo Laila, estavam receptivos para estudar inglês e que, aparentemente, possibilitaram que as aulas transcorressem dentro de uma certa “previsibilidade” e sem maiores impasses, tanto de ordem relacional quanto metodológica, como vemos nos excertos a seguir.

RL 14

Os alunos se mostraram bastante **empolgados** em responder as perguntas, tentando se expressar de alguma forma, fosse com respostas completas, fosse com um simples “Yes” ou “No”.

RL 15

No entanto, foi constatado que alguns alunos **se sentiram à vontade e motivados** a falarem algumas frases em Inglês, mesmo que curtas e soltas.

RL 16

Mais uma vez, eles se mostraram muito **entusiasmados** por poderem se expressar um pouco mais.

Os predicativos acima destacados que Laila atribuiu aos seus alunos, em relação ao estudo da LE, apontam, aparentemente, para uma representação de alunos construída a partir de momentos produtivos da aula, tais como, quando a professora propôs uma atividade e os alunos a acolheram e dela participaram, como fora esperado. Nessa construção, há a predominância do imaginário de que o professor ensina e o aluno aprende, porque o professor “sabe” dos interesses e das necessidades do aluno para que ele se interesse pela língua alvo, possa aprendê-la e colocá-la em uso. Esse movimento pode indicar uma representação de ensinar LE fortemente voltada para a comunicação, nos moldes como a abordagem comunicativa apregoa.

Com essa representação de ser professor, de ser aluno e de ensinar, Laila inicia a docência, profissionalmente.

### 1.3 A entrada de Laila na vida profissional

No início de 2008, Laila começa sua carreira como professora de inglês em uma escola regular. Em dezembro de 2009, enviamos a ela o roteiro da entrevista com algumas perguntas e alguns tópicos a respeito dos quais gostaríamos que ela falasse. Em um deles, pedimos à Laila que nos contasse sobre seu início de carreira. Ela explica:

EL 1

Bom, mas não foi, como todo início de carreira, **não foi fácil, tive muitas dificuldades, principalmente pela falta de experiência**, ehh..., falta de experiência com sala de aula, né? Todo primeiro emprego é mais **complicado**, mas ehh... no caso de professor, quando você não tem experiência com sala de aula, você tem **um choque muito grande** e... eu tive, ehh..., passei por isso, né? Ehh..., às vezes eu me via assim com alguns conflitos, né? Alguns **conflitos com determinadas coisas que eu vi na faculdade e que eu encontrava na prática que era bem diferente**, né? **Eu não sabia como lidar com isso.**

Os destaques no excerto acima parecem qualificar a entrada de Laila na carreira docente. Entendemos que estar nesses lugares, primeiro no de aluna e depois no de professora, não seja um acontecimento simples. Ao contrário, essa entrada é um acontecimento que demanda, daquele que inicia essa outra trajetória, condições de lidar minimamente com o que a sala de aula instaura: o ensino, o aluno, a instituição, as relações, a tomada da palavra, em uma palavra: “tudo” (EL 2).

Laila nos relata que, para ela, esse momento se deu com a substituição, durante dois dias, de sua tia que era professora. Em suas palavras:

EL 2

eu já havia dado algumas aulas no cursinho, mas aula de inglês eu nunca havia dado. Então, pra mim **foi tudo novidade. Tudo** foi novidade, **a sala de aula, o material, os recursos**, ehh... **tudo pra mim era novo**. Então, eu acho que, ehh..., que isso muitas vezes, nos, ehh..., nos deixa **insegura**, né? Deixa com **medo**, que acaba nos levando a alguns **conflitos**, né?

Esses dizeres nos possibilitam inferir que Laila parecia ter uma expectativa, um imaginário de encontrar na sala de aula algo que caminhasse, minimamente, próximo ao que tinha de familiar. Esse familiar talvez pudesse ser o que o estágio lhe tenha propiciado; ou o que havia aprendido na graduação; ou o que ouvira/vivenciara em outras situações, ou outro familiar qualquer. Entretanto, isso parece não ter ocorrido.



O que ela parece ter encontrado foi um desencaixe entre a representação por ela construída de ser professora, de ser aluno e de ensinar e o que foi vivenciado na sala de aula. Ou seja, a construção simbólico-imaginária do que poderia ser a experiência na sala de aula, construção essa marcada pelos estudos teóricos, pelo estágio supervisionado e pela própria história de Laila, como aluna, não se encaixava na experiência profissional vivida. Talvez, por essa razão, ela afirma ter surgido alguns conflitos.

Pensamos que esses conflitos possam ter se originado, em parte, pela forma como essa professora tomou para ela o conjunto de significantes das teorias e da sua formação, durante seu curso. Ao perceber que não havia um encaixe perfeito entre o que havia estudado na graduação e o que vivenciava na sala de aula, Laila parece ter experienciado certa desestabilização e “insegurança” (EL 2), as quais nomeou: “medo” (EL 2). Assim, o “medo”, o “conflito” e a “insegurança” parecem ter se instaurado em decorrência desse desencaixe entre a teoria vista (não a teoria em si, mas o regime de verdade<sup>42</sup> no qual ela é assentada) e as diversas demandas advindas da prática docente (as quais se apresentaram como um excesso, que as teorias vistas durante a graduação não abarcaram). Tal experiência nos remete ao modo como essas teorias foram discursivizadas durante a graduação, predominantemente, como sendo verdades não contestáveis ou problematizáveis, mas aplicáveis, o que parece ter colaborado para a construção do modo de ser professora de Laila.

#### **1.4 O regime de verdade da teoria e a contingência da prática**

Segundo Coracini (1998, não paginado), a LA como um campo que constrói um saber sobre a FP de línguas, ao longo dos anos, vem investindo em uma forma de construir seu conhecimento (metodologias e propostas de solução para problemas de ensino e aprendizagem e formação de professores) com base nas questões que emergem na rotina da sala de aula. Ao fazê-lo,

garante o caráter circular e solucionista da Linguística Aplicada: a partir da observação da realidade da sala de aula, o pesquisador procede à sua teorização para, em seguida, retornar à sala de aula numa atitude propedêutica. Assim procedendo, abrandando, de certa maneira, a dicotomia teoria-prática, ou melhor dizendo, procede como se a passagem da teoria à prática se desse natural e diretamente, sem interferências de qualquer ordem.

---

<sup>42</sup> Aqui retomamos Foucault (2004, p. 12) quando argumenta que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Pensamos que na FP essa dinâmica também se dê.

Essa forma de lidar com seu objeto de trabalho “fornece” argumentos diversos para a construção do imaginário de que ensinar seria aplicar as teorias construídas, uma vez que elas próprias foram elaboradas a partir de fatos e questões do dia a dia na sala de aula. Portanto, nessa lógica, acentua-se o caráter “conciliador” entre a teoria e a prática, já que uma (a teoria) nasceu da observação e da necessidade que a outra (a prática) demandou. Essa tem sido a dinâmica desenvolvida na FP, já que, institucionalmente, a LA é, ainda, o campo que mais se dedica a tais estudos.

Enfatizamos, uma vez mais, que há estudos dentro da própria LA que problematizam algumas noções importantes, tais como linguagem, língua, sujeito e outras. Esses estudos vêm interrogar a completude da formação e a transparência no repasse do conhecimento, porque colocam em cena o professor como sendo dividido e a linguagem como sendo não transparente. Diferentemente da perspectiva teórica da LA, que constrói um conhecimento pronto a ser usado, cujo efeito é a prescrição do que deve ser feito no ensino. A questão que destacamos é que os autores e as teorias que serviram como referenciais na disciplina PE, por ocasião da formação acadêmica de Laila, centraram-se na perspectiva de apresentar ao professor em formação o que ele deve fazer em suas aulas. Essa seria uma tradição bastante forte na FP que concorre para a construção de representações de professor, de ensinar e de aluno.

Sobre essas teorizações que têm o conhecimento pronto e que privilegiam o *como* ensinar, Coracini (1998, não paginado) ressalta que as pesquisas e trabalhos desenvolvidos em LA, a partir dos anos 70, na Europa, orientavam o “professor de línguas como ele deve(ria) se comportar e/ou que conteúdos e atividades ele deve(ria) desenvolver para cumprir sua função de professor-orientador numa metodologia centrada no aluno”.

Entretanto, naquele momento, desconsiderava-se que os envolvidos no processo de ensinar e de aprender são constituídos por uma história que lhe é singular, e que o professor “não é simplesmente o que ele ‘quer’ (conscientemente) ser” (CORACINI, 1998, não paginado), mas é uma construção (constante), a qual se dá a partir de significantes advindos do campo do Outro.

Assim, a

relação teoria e prática (ação) é mais complexa, assim como a aprendizagem, do que desejariam pedagogos, linguistas aplicados e professores que, marcados pela ânsia da totalização e da completude, buscam uma passagem direta, sem obstáculos de qualquer natureza, entre teoria e prática, uma completando a outra; que, marcados pelo desejo recalcado de completude, e

pela falta que daí emana, deparamo-nos com o adiamento *ad infinitum* da solução, da totalidade e do controle. (CORACINI, 1998, não paginado)

Essa é uma questão bastante importante a ser observada, porque o fato de Laila ter vivido certo desamparo (“medo, conflito, insegurança”, EL 2) dá indicativos de essa professora ter se alienado a esse Outro (às teorias postuladas pela LA, por exemplo) na perspectiva de tomar para ela, como verdades inquestionáveis, uma forma de fazer e de se comportar apregoada pelas teorias vistas na graduação. Os dizeres dessa professora, em EL 2, possibilitam-nos inferir, também, que a “passagem direta” da teoria para a prática não foi possível. Laila nos relata que havia uma divergência entre o que foi estudado e o modo de operacionalizar os conhecimentos adquiridos. A expectativa de fazer essa “transposição” de modo direto pode ter sido criada, dentre diversas razões, em decorrência da forma como essas teorias foram discursivizadas e pelo traço prescritivo que constitui essas teorias estudadas.

Sobre essa questão, Tavares e Bertoldo (2009, p.131) afirmam que o campo da LA sustenta uma “relação com o conhecimento que acaba por privilegiar a prescrição (...), pois aponta para a possibilidade de completude”. Por essa razão, oferece metodologias e soluções prontas para os problemas de ensino e aprendizagem de línguas, sendo essas legitimadas pelas instituições que têm o compromisso de formar profissionais. Assim, cria-se um imaginário de não haver, então, outras saídas a não ser tomarmos para nós, professores, essa palavra como verdade e receber pronto o que devemos fazer.

Um possível resultado dessa forma de condução de sua formação pode ser o acirramento “da dicotomia entre a teoria e a prática”, conforme nos apresentam Tavares e Bertoldo (2009 p. 131). Sendo essa dicotomia a que Laila parece ter encontrado no exercício docente:

EL 3

eu posso dizer que [minha formação] foi uma formação excelente, porém falha em alguns aspectos, ehh... aspectos como... **a... ligação entre teoria e prática foi muito deficiente, né?**

Laila parece buscar um fazer pronto para as questões da sala de aula, durante o curso. Em seu dizer ela mesma nos afirma:

EL 4

a gente queria mais dicas nas das aulas de inglês, muitas vezes, a gente esperava **dicas de como trabalhar o inglês na sala de aula** e depois que eu estava, ehh... na prática de sala de aula, eu vi que realmente faltou isso, no nosso curso, né?

Como já foi dito outras vezes, não estamos afirmando que não precisamos de métodos, modelos e técnicas (e por que não dizer “dicas”) para ensinarmos. Ao contrário,

desde muito cedo temos os modelos que nos serviram de referenciais para nos tornarmos sujeitos. Iniciando pelos modelos parentais (nossos Outros primordiais: pais, mestres, e outros) que nos forneceram significantes de cultura e que nos apresentaram caminhos (em grego, *méthodos*) para uma construção subjetiva.

No que diz respeito à formação acadêmica, ao nos alienarmos aos pressupostos teóricos de um curso, estamos tomando para nós, ou ainda, estamos subjetivando as teorias como um conjunto de significantes que, potencialmente, constituirão nosso jeito de ser professores. Cada teoria estudada pode instanciar um momento significativo na produção de diferentes marcas que possibilitarão a construção de diferentes posições que podemos assumir, ao exercermos nossas profissões.

Nessa perspectiva, Safouan (1985, p. 43) afirma com Lacan que “não é que os institutos sejam menos estruturados, mas que não se ensine neles um saber pré-digerido”. Observamos que esse pensamento vem destacar o que discutíamos sobre a prescrição das teorias. A questão é que, se na formação acadêmica as teorias e os modos de fazer docente são apresentados aos professores pré-serviço como sendo verdades inquestionáveis, ou seja, prescritivamente, esses professores podem não se sentir convocados a imiscuir nessas teorias e passarem para a prática de sala de aula com o imaginário de um funcionamento que não demandaria que colocassem algo de si.

No caso de Laila, uma possível decorrência desse processo foi que ela manifestou estar em busca de um fazer pronto, em vez de se sentir instigada a produzir algo que seja da ordem da invenção. Ao perceber que não haverá “dicas” suficientes que deem conta de atender às mais variadas demandas que surgem na sala de aula, essa professora viveu “conflitos” e “medo”, (d)enunciando, que o curso que a formou professora deixou de demonstrar como a teoria e a prática se ligam (EL 3).

Entendemos que a questão não é a teoria em si, mas a forma como foram discursivizadas ao longo da formação. Explicamos. Não estamos afirmando que não seja possível ou que essa professora não deva recorrer às diversas teorias para responder ou lidar com o que emerge na sala de aula. Entretanto, o modo prescritivo de construir o ser professor e o ensinar parece ter produzido, como efeito, um imaginário de que as teorias estudadas se bastam. Quando essa professora inicia sua vida profissional, ela se dá conta de que há algo que falha, algo lhe falta. Então, o medo e os conflitos, mencionados em EL 2, vêm como decorrência dessa construção.

Certamente que o campo que mais investe na produção de conhecimento para as questões de ensino e da FP de línguas é a LA (nosso Outro, lugar do “tesouro dos significantes”, segundo Lacan), e será nesse campo (dentre outros) que nos serviremos de parte do que precisamos para nos tornarmos professores. Entretanto, assim como os outros campos, ele também não tem todos os significantes para nos “atender”. Então, essa poderia ser uma brecha que é constitutiva da formação, na qual o professor poderá se inventar e sustentar sua palavra, separando-se, prescindindo-se desse Outro, após ter dele se constituído. Nas palavras de Lacan (1975-1976/2007, p. 132), “podemos, sobretudo, prescindir com a condição de nos servirmos dele”. Entretanto, para que essa dinâmica seja possível, o professor pré-serviço precisa estar “avisado” de que as teorias têm um importante lugar no ensino, mas quem estabelece as relações entre os alunos e essas teorias é o professor. Essa seria uma outra maneira de o professor subjetivar as teorias: sendo convocado a construir seu lugar, ou ainda, a investir pulsionalmente em seu objeto de trabalho.

Nesse sentido, e concordando com Coracini (1998, não paginado), quando ela afirma que não há como tomarmos a teoria e aplicá-la simplesmente em “uma passagem direta, sem obstáculos de qualquer natureza, entre teoria e prática, uma completando a outra”, ressaltamos que o resultado dessa operação poderá ser o professor se deparar com a própria impossibilidade de aplicação da teoria, uma vez que as demandas são sempre únicas e particulares. Além dos conflitos que podem ser vivenciados, outro efeito desse impossível pode se apresentar na forma como Laila nos relata, em EL 2, quando tem que lidar com o estranhamento da própria sala de aula.

Pensamos que esse estranhamento pode ter se dado como efeito de um laço dessa professora com as teorias, o que parece ter corroborado para que as representações fossem constituídas na perspectiva da completude do Outro (A, *Autre*, nos diz Lacan). Entretanto, o que não foi considerado é que esse Outro dá mostras, pelo que falha, o tempo todo, de que ele não tem todos os significantes que vão dizer do professor, do ensinar e do aluno, sendo, portanto, também barrado (A).

Por essa razão, resgatamos a epígrafe com que iniciamos esse capítulo dedicado à Laila para pontuarmos que essa professora parece não ter se dado conta que não é “possível atingir toda a verdade”, porque cada pessoa (incluiríamos, cada vertente teórica, cada mestre) só apresenta “o perfil de meia verdade” e esses meio perfis não coincidem. Um efeito que Laila nos informa ter vivenciado foi o estranhamento da sala de aula.

### 1.5 A sala de aula: essa familiarmente estranha

Retomemos a cena vivida por Laila e apresentada no excerto EL 2. Apesar de essa professora não determinar a época em que se deu essa experiência, algo parecia escapar ao esperado no ensino, como ela mesma aponta, fosse em relação ao material didático ou aos recursos para ensinar a LE. Essa afirmação nos suscitou pensar que, ao nos depararmos com o que é novo, às vezes, buscamos identificar algum ponto que nos seja familiar (o velho, o conhecido) como forma de nos agarrarmos e conseguirmos, minimamente, uma estabilização, um amparo.

O substantivo “novidade”, acompanhado do pronome “tudo”, em EL 2 (“tudo foi novidade”), abriu uma brecha para alguns desdobramentos de análise. Inicialmente, perguntamos sobre o que seria “tudo”, afinal? Há uma dubiedade no termo “tudo”, porque ele parece portar um conjunto de significantes que irão nomear as questões de ensinar e de aprender, ao mesmo tempo em que porta um vazio, a falta de nomeação que faz instaurar, dentre outras coisas, o alcance das teorias estudadas, o que elas deixam de fora e o nosso saber sobre nosso objeto de trabalho.

O que está em favor da nomeação (pro-nome) de “tudo” pode ser identificado nos referentes apresentados por Laila, quais sejam “a sala de aula, o material, os recursos” (EL 2), porque o uso desse pronome é uma retomada de termos já mencionados, ou seja, “seu sentido decorre do enunciado, é um resumitivo, *tudo* é definido pelo locutor” (FLORES, 2008, p. 121). No entanto, há algo em adição a essa denominação e que a própria gramática nos deixa indicado: “tudo” é gramaticalmente qualificado como um pronome indefinido (ou indefinido). Ou seja, esse pronome porta constitutivamente algo que o define, pelo referente no texto, resumitivamente, e algo que o indefine. Ele porta o que não tem nome e que ex-siste em sua (in)determinação, porque não se limita aos referentes apresentados, há algo que não foi dito (“nem nunca será<sup>43</sup>”) e que também o compõe. Será que poderíamos pensar na possibilidade de estar aí, para Laila, um ponto de inquietação, ou o real, que “não cessa de não se inscrever”, como diria Lacan?

Nesse sentido, um possível gesto de interpretação para o que causou estranhamento parece ter sido o fato de se “deparar” com o inominável, que é próprio da complexidade da

---

<sup>43</sup> Lembrando a canção de Chico Buarque “O que será”.

sala de aula e do processo de ensinar e aprender. Conforme ela mesma afirma, quando pedimos que ela falasse sobre “o que é a sala de aula”:

EL 5

a sala de aula, pra mim, é um **espaço muito complexo**, é um espaço **onde há** muita troca, muita **troca de experiência**, né, você é... um lugar muito vivo que você está constantemente, né, vivendo coisas diferentes, ehh... é um lugar de troca de conhecimento, com certeza. Você lida com o saber a todo momento, na sala de aula, mas **é um lugar que vai muito além**, né, **só da sua matéria, do conteúdo. Há uma troca de conhecimento. Há troca também de... ehh... experiências de vida.**

Interessante observar que, em sua resposta, o foco não foi o ensino, mas as relações entre as pessoas. Os destaques que fizemos acima podem dar indícios de uma identificação simbólica de Laila com seus alunos, porque ela parece considerar marcas de suas histórias que se apresentam, de alguma forma, e que excedem o ensinar e aprender previstos durante as aulas (“vai muito além”). Assim, essa professora instaura uma maneira outra de conceber seus alunos: não mais como uma simples categoria, mas como aqueles que são também seres no e do mundo, tal como Laila o é. Nessa condição, não é possível saber sobre o que move (ou não) cada um em direção à aprendizagem.

Como a sala de aula é constituída de professores, alunos, conteúdos a serem ensinados, metodologias, etc com os quais estabelecemos relações, poderíamos inferir que Laila aponta que há, nessa constituição, algo de familiar, mas há também algo que causa estranhamento, porque nossa relação com o outro e com as questões da sala de aula é sempre da ordem da parcialidade. Sendo assim, pensamos que há, na sala de aula, algo de familiar, passível de se saber e de se representar, ao mesmo tempo em que há algo absolutamente estranho. Essa constituição nos remete à noção de *unheimlich*, desenvolvida por Freud.

Segundo Freud (1917-1919/1996, p. 238), o que é estranho associa-se ao que é também familiar *unheimlich*. Ele nos diz que “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar(...) Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho”. Ou seja,

a palavra ‘*heimlich*’ não deixa de ser ambígua, mas pertence a dois conjuntos de idéias que, sem serem contraditórias, ainda assim são muito diferentes: por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista. ‘*Unheimlich*’ é habitualmente usado, conforme aprendemos, apenas como o contrário do primeiro significado de ‘*heimlich*’, e não do segundo (FREUD, 1917-1919/1996, p. 238).

Laila esteve como aluna em uma sala de aula, por muito tempo. Ela vivenciou, ainda, um curso de graduação em que teve oportunidade de ocupar o lugar de professora em diversos momentos, inclusive no estágio supervisionado. Portanto, Laila conhece, minimamente, a

dinâmica e os papéis de ensinar e de aprender. O que torna esse lugar, de certa forma, familiar. Entretanto, ao vivenciar a experiência de estar no lugar de professora, efetivamente, Laila se depara com algo que lhe causa estranhamento. Talvez por essa razão, ela tenha mencionado a sala de aula como sendo algo novo, como sendo uma novidade, em EL 2, mas a sala em si não é um lugar novo para ela. O conteúdo e os recursos didáticos poderão também não lhe ser novos.

Então, não seria o novo, dentre outras coisas, a *relação* que Laila busca estabelecer com o objeto (a LE, já conhecida) e o seu trabalho (o ensinar)? Não poderia ser, ainda, o que torna a sala de aula um estranho-familiar o fato de que uma formação fortemente pautada na ideia de completude, de se ter todas as soluções para as questões emergentes na rotina da sala de aula; e o professor se deparar com a incompletude (de sua formação, das teorias, de conhecer seu objeto de trabalho, da língua, etc)? Deparar-se, ainda, com aquilo que nomeia e que não nomeia ao mesmo tempo?

Complementando a ideia do excerto EL 5, na sequência, Laila define a sala de aula da seguinte maneira:

EL 6

Então, a sala de aula pra mim é **isso**.

Talvez o pronome “isso” em destaque possa se assemelhar ao pronome “tudo”, analisado em EL 2. Nele, há algo que se inscreve resumitivamente, localizável<sup>44</sup> nos referentes e algo que não se inscreve, mas que ex-siste constitutivamente. Dentre os localizáveis, recuperamos, no excerto EL 5, as expressões que definem a sala de aula. São elas: “um espaço muito complexo onde há muita troca”, “um lugar de troca de conhecimento”, “é um lugar que vai muito além da sua matéria, do conteúdo”, “há uma troca de conhecimento. Há troca também de... ehh... experiências de vida”. O que parece vir como ex-sistência poderia retornar em forma de uma pergunta: *o que fazer* com esses localizáveis?

Assim, estar na sala de aula é ser chamado a lidar com o que nomeamos e com o que não nomeamos. Portanto, poderíamos pensar que ser professor é ser um “profissional do incompleto”, conforme nos indica Forbes (2005, p. 160), baseando-se em Freud. Para Forbes, “os profissionais do incompleto partem de uma desarmonia fundamental entre o homem e o mundo – aquilo que Freud chamou de castração – sem remédio, a não ser a invenção, em um eterno descompasso e mal-entendido.”

---

<sup>44</sup> Lembrando que o “isso” além de ser um pronome indefinido é um pronome demonstrativo.



Ora, se há um conflito observável entre o que a formação acadêmica oferece e o que ela dá, e outro conflito implícito que diz respeito a uma não cobertura completa, perfeita daquilo que é dado e aquilo que alcançamos, justamente pela estrutura do desejo, interrogamos: como Laila tem lidado com aquilo que falha, em relação às questões da sala de aula?

## 1.6 Os impasses e as respostas possíveis

Para lidar com o que falhou no ensino, Laila nos relata:

EL 7

**Eu não sabia como lidar com isso.** Mas eu tive um apoio muito grande, ehh..., de **colegas de trabalho**, né, que me ajudaram muito a... né... no meio das nossas conversas, nos momentos de **conversas**, momentos de **reflexão**, de **discussão**, **metodologias** e isso me... me ajudou bastante durante o início da minha carreira.

EL 8

Ehh..., alguns conflitos, temos medo, né, mas **isso** foi superado com a ajuda de ehh... de profissionais, né, que me ajudaram. **Profissionais da área, profissionais que não eram da área**, né?

Uma vez mais, Laila reforça no “isso” seu estatuto de pronome e de substantivo, que (in)define um objeto, como já discutimos anteriormente. O que Laila parece fazer, ao empregá-lo, é exatamente deixar flagrar, por um lado, as questões que ela consegue nomear, em relação à sala de aula, ao longo de sua entrevista, tais como, “conflitos; espaço muito complexo; novidade, o material, os recursos; a ligação entre teoria e prática; esperar dicas de como trabalhar o inglês; coisas na faculdade e que na prática que eram bem diferentes”. Por outro lado, o que ela não consegue nomear, por ser indefinido, por ser da ordem do inominável.

Então, para lidar com o que não tem nome, Laila busca o acolhimento e o apoio das pessoas, primordialmente, para aquilo que parece exceder o que é da ordem da razão, como a hiância entre a professora e o aluno; entre o aluno e a LE; e entre a teoria e sua aplicação imediata na ação, por exemplo.

Laila busca, também, o conhecimento metodológico, mas dá indícios de que esse não é o recurso central, ao qual ela diz recorrer para ajudá-la. Observamos que em EL 7, ela parece estabelecer uma sequência nessa procura, colocando, inicialmente, os “colegas de trabalho, as conversas, a reflexão, a discussão” e somente depois as metodologias. No excerto EL 8, ela

endereça sua busca de ajuda aos profissionais da área (talvez pela experiência e pelas “dicas”) e àqueles de outras áreas. Ao fazê-lo, Laila deixa entrever que, diante dos significantes oferecidos pelo Outro da formação profissional, existe algum significante que lhe falta e que será preciso recorrer a um outro lugar, entre aqueles “que não eram da área”, por exemplo.

Seja por acolhimento, seja por outro saber, seja por dicas de como lidar com o que emerge na sala de aula, ou por outra razão, esses são todos aspectos importantes que podem ajudar a construirmos uma saída, um caminho (ou vários caminhos) para nossos conflitos e impasses. No entanto o caminho da singularidade, o caminho da resposta de Laila para a sala de aula é o que ela mesma vai traçar, porque, quando estamos na sala de aula, potencialmente, nos identificamos com esse lugar e inventamos um jeito de sermos professores. Identificamo-nos também com os outros da nossa história, para nos “parecermos” professores e lidarmos com o que nos vem como inesperado, no processo de ensinar. Vejamos, então, como Laila lida com o que a surpreende, na sala de aula.

### 1.7 A questão do “inesperado”

Ao pedirmos que Laila falasse sobre “como lida com o inesperado” na sala de aula, ela responde inicialmente que

EL 9

**o inesperado nunca é... é uma coisa boa, né, de... deparar, né, de se deparar. Então, muitas vezes o inesperado nos causa, né, ehh... nos causa surpresa né, assim, nos deixa assim, meio sem saber o que fazer, e um pouco de insegurança.**

Verificando no dicionário o termo “inesperado”, obtivemos as seguintes entradas: 1) “adj. – não esperado, imprevisto, inopinado”; 2) “subst. masc. – acontecimento inesperado”, (HOLANDA, 1995, p. 941).

O “inesperado” não teria que ser bom ou ruim. Não há essa característica para esse termo. Entretanto, Laila o predicou como sendo algo que não é bom se deparar. Essa predicação é possível porque

o significante está aberto a uma multiplicidade de sentidos, dependendo estes da relação de significante com os outros. Um significante nunca está isolado: ele está em relação com outro significante, em uma posição diferencial. (...) o significado é um momento efeito do significante” (VIVIANI, 2000. p. 50).

Ao associarmos essa predicação com o significante “inesperado”, interrogamos se não estaria imbricado a esse sentido algo da história de Laila ou da sua experiência inicial na sala

de aula que tenha mobilizado essa professora a produzir esse sentido, naquele momento. Na entrevista, a resposta dada por Laila sobre a questão do “inesperado” foi a seguinte:

EL 10

**é no momento que... que as coisas acontecem, e que você não está esperando, que você coloca em prática, principalmente alguns... ehh... algumas, alguns princípios, alguns conceitos que você tem com você, né. Que você tem mesmo e que... aquilo ehh... emerge, assim, na hora do... do inesperado.**

Mais adiante, ela reforça seu dizer:

EL 11

Mas **você acaba agindo de acordo com os seus conhecimentos anteriores** do que é ehh... do que aquela situação espera, porque não são conhecimentos adquiridos na sua... na sua... na sua formação acadêmica são ehh... **são conceitos que você já carrega com você. Eles já foram construídos durante a sua vida.** Então, é no momen... nesse momento que você acaba colocando isso em prática.

Com essas afirmações, Laila parece se dar conta de que não será suficiente que ela apenas recorra às metodologias estudadas, porque o que é vivenciado na sala de aula é algo absolutamente único com o ensino e com seus alunos. Esse é, potencialmente, o momento em que ela pode colocar em operação um conjunto de significantes e marcas, os quais lhe são constitutivos e que não advêm somente do tempo da formação acadêmica. Pensamos que esse talvez seja um aspecto interessante para começarmos a pensar sobre a singularidade do professor.

Se, nesse momento, Laila abre para a possibilidade de o Outro (o da formação acadêmica, por exemplo) ser incompleto, ela está deixando flagrar um movimento de sua posição frente ao saber: ela parece suspeitar que as teorias (e as dicas), por elas mesmas, não são suficientes no processo de ensinar. Ela parece perceber que cabe ao professor articular o que é da ordem do universal (as teorias, por exemplo) com o particular (aquele momento na sala de aula e o que ela traz consigo). Para que essa articulação seja possível, cabe a ela se implicar com seu fazer docente.

Esse reposicionamento, frente às teorias, põe em cena a possibilidade de colocar algo de si e nos remete a um questionamento de Lebrun (2008, p. 52): “como o ‘singular’ de um sujeito pode constituir-se a partir do ‘comum’ que lhe vem inteiramente do Outro?”. Esse autor responde que

é isto que implica o processo de subjetivação: notemos antes de mais nada que a alteridade não está primeiro nos outros, mas no próprio seio de cada um. Em seguida, que, se um sujeito pode emergir do que lhe vem do Outro, e até de seus primeiros outros, é porque, nesse lugar do Outro, sempre está faltante o significante que diz o que ele é. Em outras palavras o Outro também está ‘barrado’, marcado pela falta. (...) não há nenhuma garantia

que, no Outro, dirá quem eu sou. (...) E, é, paradoxalmente essa falta de garantia que induz a própria possibilidade de minha singularidade, de meu desejo próprio. (LEBRUN, 2008, p. 52)

Voltemos ao professor. Se nós, professores, nos servimos desse mesmo Outro (as teorias da LA, por exemplo) para nos tornarmos professores, qual seria a possibilidade de singularidade?

O que Laila pontua em EL 10 e EL 11 parece vir na mesma direção dessa afirmação de Lebrun. No que tange à formação acadêmica das professoras participantes desta pesquisa, pudemos analisar, pela via de seus dizeres, que a singularidade na docência pôde ser viabilizada diante da falta no Outro, no fato de essas teorias e de a formação em si se configurarem como sendo faltosas, ou seja, faltando-lhes um significante. Em momentos nos quais a incompletude se faz “notada” (não se prever o que fazer no encontro com os impasses no ensino, por exemplo), as escolhas a serem feitas e as teorias a serem mobilizadas pela professora não serão de natureza aleatória, mas advirão do atravessamento pela própria história.

Nesse sentido, a sala de aula se configura como um lugar privilegiado para que a instauração de um posicionamento outro frente às teorias estudadas se dê, porque é no embate com as questões de ensino e de aprendizagem que certas representações nas quais ela se apoiou, são colocadas à prova. Vejamos uma passagem que nos remete a uma tentativa de um re-posicionamento.

Antes, porém, façamos um breve retorno ao relatório de Laila.

### 1.8 Um re-posicionamento frente ao saber(?): o lugar do “escorregão”

Como vimos em análises precedentes, especificamente, em RL 4, RL 5 e RL 6, o relatório de Laila deixa entrever sua posição em relação ao ensino da oralidade nas aulas de inglês. Posição essa marcada por uma notada identificação com as teorias que versam sobre aprender a LE para a comunicação. Essas marcas estão expressas em “comunicação seria, então, o **fim último** do ensino do desenvolvimento oral” (RL 4); em “**torna-se imperativo** que as aulas de Língua Estrangeira, (...), se aproximem mais de um contexto real de comunicação” (RL 5); e em “o ensino da comunicação oral **não poderia deixar de integrar** as outras habilidades” (RL 6).

Na entrevista, perguntamos a essa professora sobre a sua história de aprender essa LE. Ela nos relata:

EL 12

[Eu] Gostava, gostava de fazer exercícios, **gostava de... de ouvir os CDs, sempre escutei muita música, via muitos filmes**, ehh..., eu **pegava livros pra ler**, então, durante o período que eu estudei inglês eu sempre procurava algo mais, algo extra pra complementar os meus estudos.

Dedicar-se em buscar alternativas outras para além das que foram propostas pelos cursos, aos quais Laila estava vinculada dá indícios de ser o modo como ela estabeleceu uma relação com a língua inglesa. Como podemos observar, há um investimento em sua aprendizagem de maneira ativa. Assim enunciando, Laila deixa flagrar traços que podem construir uma representação de aluno advindos de sua própria história, e, ao se tornar professora, ela nos expõe:

EL 13

eu acho que a gente quando termina a graduação, a gente sai com muitos ehh... sai com muitas ideias, muitas concepções, assim, formadas e uma delas era de que a oralidade tem que ser trabalhada, né. E eu acho que, **depois que eu que eu... ehh... assumi a... a sala de aula eu percebi que... ela não tem obrigatoriamente que ser explorada. Acho que depende muito do objetivo, né, do... do ensino e... e... e... das condições mesmo**, né. Ehh... acho que, claro, na medida do possível, você... você tem sempre que trabalhar, né, pronúncia, ehh... algumas... algumas é... frases básicas, né, pro aluno mesmo ficar, ehh... ficar motivado a estudar. Mas isso não é o foco principal, né? Principalmente em escola fundamental, em escola regular. A gente sabe que o foco principal é a leitura e a escrita, né. Então, eu percebi, assim, com o meu com o meu TCC que ehh... **esse é um... ehh... não é um dos fatores mais importantes**, né, **na sala**.

Nesses dizeres, há indícios de uma tentativa de mudança de concepção sobre ensinar a oralidade nas aulas de inglês, a qual pode ter sido decorrente da experiência com a sala de aula. A posição de Laila, nesse momento, parece ter sido modalizada em relação ao momento do estágio. Essa modalização dá mostras de que essa professora inicia um trabalho de identificar no universal (o ensino da LE) o que é da ordem do particular (os objetivos de um determinado curso).

No entanto, percebemos uma rápida retomada de seu dizer, no sentido de reiterar sua posição inicial no que concerne ao ensino, que está indicada em RL 4, RL 5 e RL 6. Essa retomada se dá no fragmento: “você tem sempre que **trabalhar**, né, **pronúncia**, ehh... algumas... **algumas é... frases básicas**, né, **pro aluno** mesmo ficar, ehh... **ficar motivado a estudar**” (EL 13). Parece-nos que, nesses destaques, ela se projeta no lugar do aluno, porque, como foi dito em EL 12, ela sempre procurava algo mais, algo extra para complementar os

seus estudos. Essa projeção dá indícios de uma representação de aluno baseada em sua própria história. Pelo fato de ela gostar de ouvir, falar e ler em inglês.

Ao refazer seu dizer, destacando que a oralidade não é normalmente o foco no ensino de LE em escolas de Ensino Fundamental, e sim a leitura e a escrita, percebemos o esforço que Laila empreende para se convencer conscientemente, digamos assim, desse pressuposto que é veiculado, dentre outras formas, pelos PCNs. Esse esforço é marcado por idas e vindas com respeito a sua posição ante essa questão.

Para concluir sua resposta, Laila nos “contempla” com um “escorregão” na língua, chamemos assim, afirmando que o ensino da oralidade em LE “**é um (...) não é um** dos fatores mais importantes, na sala”. Esse deslize **é/não é** vem encerrar um dizer e abrir uma questão: qual poderia ser a posição de Laila em relação ao ensino da oralidade? Independentemente de sua posição acerca do ensino da oralidade, esse excerto permite-nos pensar na construção da representação do ser professor e no que nossos dizeres sempre deixam flagrar. Lacan (1975/1982, p. 60-61) vai nos dizer que a “linguagem (...) é tal que, a todo instante, como vocês veem, nada posso fazer senão tornar a escorregar para dentro desse mundo, desse suposto de uma substância impregnada da função do ser.”

O par opositivo **é/não é**, que marca esse dizer, dá indícios de algo da ordem do conflito. Algo que parece ainda estar em construção e, portanto, instável. Ou seja, o professor pode entender e concordar com algumas teorizações, mas ser afetado por elas é uma operação que requer que nos identifiquemos, de algum modo, com aspectos dessas teorias. Esse momento, o de construir uma elaboração, parece-nos ser o momento em que Laila se encontra.

Outra questão interessante é a presença do advérbio “obrigatoriamente” (“ela [a oralidade] não tem **obrigatoriamente** que ser explorada”), o qual pode dar indícios da forma como as teorias foram discursivizadas, pois, vem indicar que, em algum lugar, em algum momento, foi dito por alguém que a oralidade precisa ser ensinada. Parece-nos que o “peso” dessa obrigação não dá abertura para um posicionamento que fosse da ordem de uma elaboração, de uma invenção, por parte dessa professora. Isso vem reforçar o caráter prescritivo das teorias, bem como a forma como essas foram discursivizadas. Esses aspectos parecem deixar de fora a possibilidade de essa professora ser chamada a colocar algo de si, a implicar-se em seu processo de formação. Ao contrário disso, ela parece ser convocada a seguir uma orientação preestabelecida.

Como desdobramento dessa dinâmica, parece-nos que Laila vivencia, na sala de aula, um impasse: continuar alienada ao significante da obrigatoriedade de que ensino da oralidade “obrigatoriamente” aconteça ou investir na ideia de que ela pode tentar buscar o que a situação de ensino lhe requer.

Uma possibilidade de inferência sobre esse impasse é que talvez esse seja um motivo pelo qual Laila construiu seu dizer de forma tão vacilante. Essa forma de enunciar pode suscitar vários gestos de interpretação, sobre o lugar que ela constrói para estar como professora e sobre a forma como ela sustenta sua posição ante essa temática. Na sequência, em sua entrevista, perguntamos sobre o que a levou a escolher tal temática, ela nos responde:

EL 14

o meu trabalho de conclusão de curso **foi a... foi feito** em cima da minha prática de ensino, né. Ehh... foi um estudo de caso e eu observei durante as **minhas... minhas aulas**, durante o meu estágio. O meu tema era a oralidade **como era... como era** ensinado né? E utilizado **o... o** inglês, né na nas aulas **ehh... bom**, esse pra mim foi um tema que na época foi bastante significativo, uma coisa que despertou muito meu interesse, né, **de... de** observação **ehh... só que, bom...** em bastante coisa depois eu acho que eu já estava em sala de aula, eu percebi assim que **ehh... eu poderia ter abordado outro tema**. Não outro tema, **mas, assim que..., por exemplo, em escolas, mas... em escolas públicas**, por exemplo, o ensino, esse é um assunto, é um aspecto, aliás, que é muito pouco... explorado, né?

Como podemos perceber, essa professora tem seu dizer hesitante e entrecortado por repetições de palavras e expressões, e por pausas constantes. Parece-nos que Laila tenta escolher cuidadosamente suas palavras para responder à pergunta feita por nós. Possivelmente, o sentimento de insegurança que ela menciona em EL 2, ainda perpassa sua posição de professora.

Quando Laila afirma que poderia ter abordado um outro tema, em seu relatório, deixa entrever que, durante a realização do estudo de caso, no estágio, ela escolheu o ensino da oralidade como forma de atender a um protocolo acadêmico. Fazemos esse gesto de interpretação, porque pela forma como ela construiu seu relatório, essa temática não lhe parece causar dúvidas, uma vez que ela dá sinais de conceber a importância de ensinar a oralidade em escolas regulares.

Outra possibilidade de inferência concernente ao tema de seu relatório poderia ser que, em sua história como aluna, a relação que ela estabelecia com o inglês a instigava a buscar sempre algo mais. Ela relata que gostava de ouvir CDs e de ver filmes, EL 12. Ambos aspectos envolvem a oralidade. Nesse sentido, possivelmente, como forma de pontuar que se

as escolas não ensinam a oralidade, nas aulas de inglês, deveriam fazê-lo, para que os alunos se sentissem motivados a aprender, tal como ocorreu com ela.

Ao associarmos o modo hesitante no dizer de Laila aos conflitos e medos vivenciados, no primeiro ano de atuação profissional, em 2008, podemos pensar em um momento em que Laila tenta construir e reconstruir seu lugar de professora. Alguns significantes que a constituíram professora não a atendem mais, possivelmente, por essa razão ela tenha vivenciado tais conflitos. Nesse sentido, cabe a ela a “tarefa” de encontrar formas de reencaminhar o que ficou sem resposta, de uma maneira socialmente produtiva, de uma maneira sublimada.

Para tanto, Laila teria algumas opções. Dentre elas, citamos duas, assujeitar-se a um outro conhecimento já pronto e estabelecido; ou investir na produção de uma saída que fosse perpassada pela expressão da sua singularidade. Em 2009, Laila decidiu cursar uma especialização e desenvolveu uma pesquisa sobre as crenças dos professores de inglês recém-formados. Ela nos relata:

EL 15

eu fiz um **curso de especialização** em docência no ensino superior, com a duração de um ano, então. Eu estou encerrando meu artigo que é na área de... **pesquisei**, né, um pouco **sobre as dificuldades, né, as crenças dos professores recém-formados**. Ehh... recém-formados, né, que dão aulas de inglês.

Desenvolver uma pesquisa durante a especialização, com essa temática, foi uma forma de essa professora retomar, de forma ativa, uma questão que lhe parece ter ficado sem uma resposta, sem um sentido.

Em 2008, Laila buscou ajuda nas pessoas, provavelmente, para minorar os conflitos vividos. Assim procedendo, ela deixou flagrar que o outro poderia portar ou oferecer-lhe a resposta pronta para sua questão. Pensamos que essa forma de lidar com seus impasses pode nos remeter, uma vez mais, às dicas que ela esperava que seus professores dessem para ensinar, durante a graduação. Laila dava indícios de ainda estar sob os efeitos da lógica do discurso da universidade, talvez, por essa razão ela esperasse que o saber lhe viesse pronto dos mestres.

No entanto, parece-nos que a resposta apresentada por aqueles que foram colocados, por ela, no lugar de sujeitos suposto saber não a atendeu como esperava que atendesse. Possivelmente, por essa razão, as dificuldades e as crenças que marcaram sua entrada na vida profissional foram o tema de sua pesquisa, durante o curso de especialização, em 2009. Ao se dedicar a essa investigação, Laila parece estar no discurso da histórica, pois, esse discurso “é



o lugar do *desejante*, ou é o lugar do provocante” (PEREIRA, 2005, p. 109). Assim, percebemos que essa professora dá indícios de ter se deslocado de um lugar passivo, com o qual ela parecia estar identificada, afinal, ela mesma afirmava que “todo início de carreira é difícil”, e, portanto, não havia muito a ser feito; e passa a fazer um “investimento no *objeto a* [que] é a condição absoluta para que o sujeito deseje”, segundo afirma Maurano (2006, p. 213).

Entrar nessa lógica discursiva outra, podemos pensar, sinaliza ser uma maneira de deixar indicado que há ainda algo que não está posto, porque a formação também se constitui dentro de uma parcialidade. Nesse movimento, instaura-se a possibilidade de ela deslocar-se do que lhe parecia ser da ordem da obrigatoriedade (ensinar a oralidade nas aulas de inglês, por exemplo) e lançar-se no que pode ser da ordem de um investimento seu.

No movimento das posições de aluna para professora, Laila continuava investindo na construção de um lugar de professora. Entretanto, o entusiasmo que marcou seu momento como aluna parece não se manter. As representações de professor, aluno e ensinar, até então, construídas e idealizadas foram, de certo modo, esfaceladas, o que exigiu de Laila condições para suportar a quebra dessas representações, dessa idealização para se manter professora.

Para acompanharmos essa construção, procuramos Laila para uma conversa informal, em 2011.

### **1.9 Atualizando uma história...**

No final de 2011, solicitamos a Laila que nos relatasse como foram os anos subsequentes (2010 e 2011), para podermos acompanhar, mesmo que distante, sua história de ser professora. Destacamos que essas informações adicionais não serão analisadas, mas elas comporão esta tese a título de atualização de sua história.

Laila nos escreve:

“Em 2010, passei no concurso da Prefeitura. Continuei trabalhando com o ensino de inglês para alunos de 5ª a 8ª série. A experiência não foi muito boa. O choque de realidade foi imenso. A falta de recursos, salas cheias e a indisciplina foram alguns dos fatores que dificultavam muito o trabalho. Fui ficando desestimulada. Continuei estudando para concursos de magistérios e áreas administrativas.

Em 2011, muito frustrada com a educação, tendo passado por situações difíceis e constrangedoras dentro de sala de aula, me dediquei intensamente ao estudo para concursos fora do magistério. Estava trabalhando no início do ano, até abril, em três escolas, sendo duas de educação infantil (jardim até 4ª série). Passei em um concurso público para área administrativa e abandonei a carreira de docente. O novo trabalho tem relação com minha formação, porém foca mais na revisão e produção de textos. Não arrependi da troca. Me senti mais valorizada e passei por muito menos stress do que na sala de aula”.

Deixar a sala de aula foi a saída que Laila encontrou para lidar com os impasses vivenciados em sua experiência, na sala de aula, a qual foi marcada por conflitos, medo, frustração e situações difíceis, usando as palavras dessa professora. Uma possibilidade de análise dessa resposta pode ser que Laila não parece suportar o rompimento da idealização da posição de professora e o esfacelamento das representações de ser professora, ser aluno e ensinar, até então construídas.

Com esses dizeres, concluímos o capítulo de análise de Laila e, na sequência, conheceremos um pouco da história da professora Mônica.

## CAPÍTULO DOIS

MÔNICA

---

*Possivelmente, eu trataria mais de perto a questão da relação aluno-professor,  
que são ambos, né, os dois seres constituídos por histórias,  
que se cruzam no momento da sala de aula, que se estranham,  
que se enfrentam e que às vezes se compreendem.  
Acho que a relação professor-aluno é que determina  
o sucesso ou a dificuldade de uma relação de ensino-aprendizagem.  
Talvez isso tenha sido em parte traumática pra mim, essa relação.  
Ao invés de olhar mais pra língua, talvez,  
eu olharia mais pras pessoas que estão ali em sala de aula.*

(trecho da entrevista de Mônica)



## 2 O relatório e a entrevista da professora Mônica: o ensino da gramática

*Ao invés de tomar a palavra,  
gostaria de ser envolvido por ela e  
levado bem além de todo começo possível.*

### A ordem do discurso

Foucault

O tema escolhido pela professora Mônica foi o ensino da gramática nas aulas de inglês. O texto que constituiu seu relatório é acentuadamente marcado por dizeres que nos remetem ao discurso da qualificação mediada pela reflexão e pela aplicação de metodologias e abordagens adequadas ao ensino da gramática nas aulas de língua estrangeira. Pensamos que dificilmente esse texto seria diferente, uma vez que se trata de um relatório de conclusão de estágio, o qual se insere em um âmbito de formação acadêmica e que será apreciado pela professora envolvida no processo do andamento do estágio.

Tal relatório constou de um estudo de caso e teve como objetivo geral “descrever e analisar de que maneira, em que momentos e com qual(is) fundamento(s) teórico(s) de ensino a gramática é trabalhada em aulas de Língua Inglesa”. Sua investigação se foca em “como o estudo e o conhecimento das concepções teóricas e a consciência sobre a importância do processo reflexivo no ensino de língua estrangeira têm influenciado a prática efetiva dos professores”.

Em linhas gerais, ela tece rápidas considerações sobre como alguns métodos e abordagens tratam o ensino da gramática em língua estrangeira. Os métodos citados foram: gramática e tradução, o direto, o audiolingual, o comunicativo e o integrativo. Na sequência, ela apresenta os objetivos de seu estudo, discute o tipo de pesquisa que irá desenvolver e indica os instrumentos de que lançará mão para a coleta e a análise dos dados. Ao final do relatório, a professora descreve algumas aulas assistidas e ministradas, analisando-as, e elabora sua conclusão.

Posteriormente, Mônica identifica qual(is) o(s) método(s) e abordagem(ns) foi(ram) adotado(s) nas dinâmicas trabalhadas nas aulas da professora colaboradora. Vejamos alguns desses momentos:

#### RM 1

Na primeira aula observada, foi realizada uma revisão do *Present Continuous* e do *Simple Present* (...) a explicitação da estrutura gramatical no quadro parece pertencer a

uma abordagem de ensino mais estruturalista, e pode ser caracterizada como fundamentada no **método da Gramática e Tradução** (...)

RM 2

na aula seguinte, (...), a professora realizou com os alunos um *roleplay* (...). Tratava-se de um diálogo situado em uma loja de roupas, (...). Esta atividade, como é possível observar, contrariamente ao **estruturalismo** presente no exemplo anterior, promoveu a interação entre os alunos e a construção conjunta do significado

RM 3

Finalmente, após uma **atividade comunicativa** de descrição de uma figura à escolha dos alunos, a professora solicitou que os alunos abrissem o livro didático

RM 4

Na primeira aula, em que a professora realizou uma revisão para a prova, foi realizado o seguinte exercício: “*1. Fill in the blanks with the Present Continuous Tense or the Simple Present Tense.(...)*”. Esta atividade, embora essencialmente **estrutural**, demandava que o aluno compreendesse o sentido da frase para, então, empregar a forma verbal correta. É possível enquadrá-la, portanto, no necessário rompimento entre formalismo e **funcionalismo** (...)

RM 5

Em outra aula observada, por outro lado, foi realizada a “atividade do projeto *Describe a Picture*”. (...) Esta atividade, por sua vez, caracterizava-se como **comunicativa** (CANALE E SWAIN, 1980), e apresentava a gramática de forma contextualizada e significativa para os alunos.

Trouxemos todos esses excertos para destacar o enfoque dado aos comentários sobre as aulas observadas. Enfoque esse que nos leva a perceber o cuidado com que Mônica identifica as teorias que estão sendo usadas pela professora colaboradora durante as aulas. Mônica descreve a atividade feita e aponta em que escopo teórico tal procedimento se enquadra. Assim procedendo, deixa entrever certa acuidade teórica com o processo de ensinar fortemente pautado em seus estudos, ao longo de sua graduação, acerca das metodologias.

Isso nos permite fazer uma inferência de que o foco de sua atenção para as aulas busca não somente investigar sobre sua questão de pesquisa, qual seja: “como o estudo e o conhecimento das concepções teóricas e a consciência sobre a importância do processo reflexivo no ensino de língua estrangeira têm influenciado a prática efetiva dos professores?”, mas também busca deixar sugerido que esse seria um caminho viável para o ensino da gramática nas aulas de LE.

Finalmente, ela nos relata alguns trechos de suas aulas e fala sobre suas tentativas de trabalhar com uma metodologia, depois outra... justificando a escolha de cada uma.

RM 6

**busquei trabalhar a língua e a sua estrutura por meio da “Instrução Processual** (*processual instruction*), conforme sugerido por Nassaji e Fotos (2004),

RM 7

Acredito que me **baseei no modelo teórico da Gramática Integrativa** (SYSOYEV, 1999) apresentando o sentido do contexto de uso, depois **explicitando a estrutura e terminando com atividades de emprego da estrutura gramatical**” (1ª aula regida – 23/10/2007).

RM 8

Houve momentos em que **“passei de atividades contextualizadas, interessantes e motivadoras, para puramente gramaticais e descontextualizadas”**

Esse deslizamento pelas metodologias nos dá indícios de que já existe, em seu fazer docente, uma representação do que seria ensinar, e que um traço dessa representação poderia ser que a escolha do método certo iria conseguir atender às demandas de seu grupo.

Observamos que esse método certo parece estar ligado a uma abordagem específica, em um primeiro momento: à abordagem comunicativa. Tal fato faz com que ela se reorganize, e deslize nas atividades, cujo desenvolvimento foca a comunicação. Entretanto, no decorrer das atividades na aula, Mônica percebe que algo ainda lhe escapa. O que a coloca em um impasse. O efeito desse impasse, para o exercício profissional, é um conflito marcado por querer desenvolver aulas não estruturais e não conseguir fazê-lo, conforme ela mesma afirma em RM 8.

Pensamos que esse impasse esteja expresso em “tentei, **a todo o custo**, evitar aulas estruturais”. Esse dizer nos leva a pensar que constitui o imaginário dessa professora que trabalhar a estrutura da língua, da forma como ela afirma ter trabalhado, seja algo problemático, ou que não seja compatível com o ensino de língua estrangeira. Possivelmente, esse imaginário possa ter sido construído a partir da identificação com pressupostos teóricos advindos de determinados métodos e abordagens, em especial, aqueles que privilegiam a comunicação. Para essas metodologias, o enfoque no ensinar e aprender uma LE centra-se em não apenas saber *sobre* a língua, mas saber a língua para se comunicar.

Identificar-se com a abordagem comunicativa pode também estar ligado a uma questão de Mônica, advinda da sua história de aprender. Assim afirmamos, porque essa professora nos relata, na entrevista, que as explicações gramaticais não a agradavam. Ou seja, esse fato deixa brechas para pensarmos que uma abordagem que, a princípio, não privilegia o ensino das estruturas gramaticais parece ressoar como a possibilidade de resposta a essa questão de Mônica. Retomamos essa discussão na análise do excerto EM 5, mais adiante.

Dessa forma, a escolha do método certo nos pareceu constituir uma das representações do que seria ensinar uma língua estrangeira. Com isso, podemos inferir que há indícios de

uma inscrição no campo do Outro, nesse Outro teórico que fez parte de sua formação. Referimo-nos às operações de *alienação* e de *separação* para que a subjetividade se construa. Pensamos que, no relatório da professora Mônica, a operação de *alienação* configura-se como sendo bem marcante. Mencionamos isso, porque, inicialmente, ela parece “dizer sim” às teorias e aos mesmos autores que estiveram presentes em sua graduação, constituindo-se desses pressupostos. Dentre esses pressupostos, iniciamos com a questão da escolha dos métodos no ensino da gramática em língua inglesa, que nos pareceu acentuada no relatório.

## 2.1 O lugar do *mé-todo*

Ao analisar as aulas da professora colaboradora, Mônica voltou sua atenção para situar, ou ainda, nomear as metodologias aplicadas nas diversas atividades desenvolvidas, tanto por ela quanto pela professora colaboradora. Esse foco pode ser percebido em diversos momentos em seu relatório, além dos que já foram expostos de RM 1 a RM 8. Seguem outros fragmentos:

RM 9

a explicitação da estrutura gramatical no quadro parece pertencer a uma abordagem de ensino mais estruturalista, e pode ser caracterizada como fundamentada no **método da Gramática e Tradução**.

RM 10

Nas aulas observadas foi possível perceber um balanço entre fundamentos mais estruturalistas de ensino de gramática (**Gramática e Tradução**) e outros que promoviam a interação e a construção do conhecimento pelos alunos (**Sócio-construtivismo**).

RM 11

Como o estudo e o **conhecimento das concepções teóricas** e a consciência sobre a importância do processo reflexivo no ensino de língua estrangeira têm influenciado a prática efetiva dos professores?

RM 12

foi possível perceber uma **heterogeneidade quanto às maneiras de trabalhar** a gramática em sala, o que julgo positivo, considerando os diversos estilos de aprendizagem (GARDNER, 1983) que podem estar presentes em uma única turma.

Poderíamos citar vários outros fragmentos, mas esses são suficientes para indicarmos que há um investimento que mobiliza essa professora em direção à reflexão e à escolha de um método para ensinar. Mônica não parece considerar aspectos de outra ordem, tal como a relacional, por exemplo. Essa professora é atenta em reconhecer as metodologias usadas nas aulas e os autores que sustentam tais teorias. Essa atenção pode ser observada nos destaques



que fizemos nos excertos de RM 9 a RM 12 . Portanto, esses dizeres parecem apontar para uma representação de ensinar: o ensino se encerra na escolha do método certo.

Além desses excertos, observamos que, ao longo do relatório, Mônica sequer menciona outros processos que envolvem o ensinar, tais como as relações entre as pessoas (alunos e professora) e as relações entre as pessoas e as metodologias. É como se isso inexistisse no processo de ensino e de aprendizagem. Curioso, a nosso ver, porque ousamos argumentar que essa forma de condução do relatório de Mônica dá indícios de ser a maneira preponderante como esse processo foi abordado, durante sua formação acadêmica. Essa alegação se sustenta quando nos atemos a analisar o próprio programa do curso de PE e as referências apresentadas.

Não questionamos a importância de usarmos métodos visando a alcançar nossos objetivos. Não é disso que se trata. A questão é que há um limite em relação ao alcance dos métodos, e, se esse limite não é reconhecido, o professor poderá não se dar conta de que há algo além do próprio método, seja ele qual for. Mas, para além de Mônica centrar seu estudo de caso nas metodologias para ensinar a gramática, acreditamos que seria interessante interrogarmos: por que nos ancoramos nas metodologias e em que medida as abordagens e os métodos podem dar suporte ao professor que ingressa em sua prática docente? De que maneira tais estudos incidem na constituição do professor que inicia seu percurso profissional? Parece-nos haver indícios de um traço bem marcante no imaginário dessa professora sobre a ênfase nas metodologias no que concerne ao ensino de línguas. Imaginário esse que consiste em pressupor um *mé-todo*, sem brechas e capaz de abarcar as mais diversas situações de sala de aula. O que não ocorre, porque Mônica desliza entre diversas abordagens de ensino.

Inicialmente, gostaríamos de considerar que os estudos produzidos em torno das questões do ensino de línguas muito apostaram (e ainda apostam) nos métodos e abordagens para ensinar e aprender uma LE. Os dizeres dessas teorias, ao serem apresentados aos professores, sejam eles pré-serviço ou em serviço, produzem neles efeitos diversos, dependendo da forma como essas teorizações são abordadas ou discursivizadas. Mônica, nos excertos de RM 9 a RM 12, deixa-nos perceber que a busca do método perfeito foi substituída pela busca do(s) método(s) que melhor atende(m) a uma demanda, o que gerou um ecletismo metodológico, como explica Brown (2002).

De acordo com Brown (2002, p. 09), até meados de 1980, estudiosos da área buscavam o método ideal, com que de forma geral, se pudesse ensinar com êxito uma língua

estrangeira a uma grande variedade de alunos. Em 1963, Edward Anthony deu uma definição para *método*, colocando-o em segundo lugar em uma hierarquia com outros dois termos, quais sejam: *approach*, *method* e *technique*. Para Anthony, *método* seria um planejamento global para a apresentação sistemática da língua, baseado em uma abordagem selecionada<sup>45</sup>. Essa definição, segundo Brown, tem resistido ao tempo, apesar de encontrarmos, na literatura da área, quem não concorde com ela.

Outras definições sobre *método* foram sendo postuladas, como a de Richard e Rogers, em 1986, que afirmam ser um termo abrangente para capturar as abordagens e os procedimentos no ensino<sup>46</sup>. Até aqui, apresentamos concepções que se voltam fortemente para uma prática que aplica um conjunto de procedimentos de ensino, sem colocar em pauta os possíveis efeitos da não-problematização das concepções que subjazem em cada escolha.

Indo em um sentido outro, Pennycook publicou, em 1989, uma reflexão sobre a questão do método com uma perspectiva bastante divergente das demais, alegando que toda educação é política e todo conhecimento é “interessado”<sup>47</sup>. Nesse sentido, ele concebe o método<sup>48</sup> como sendo um conceito normativo, que articula uma compreensão positivista e que desempenha um importante papel na manutenção de desigualdades. Isso porque, um método, seja ele qual for, não é “apolítico”. Nele, há implicações de diversas ordens (políticas, sociais, subjetivas, éticas etc) ao se adotar essa ou aquela concepção metodológica e ao se estabelecer um programa de ensino.

Apesar dos diferentes focos dados à questão do conceito de *método*, a definição que acaba sendo adotada pela maioria dos pesquisadores e professores é aquela que concebe o método como sendo um conjunto de técnicas de sala de aula, teoricamente unificado e pensado para ser generalizável em uma ampla variedade de contextos e públicos<sup>49</sup>, conforme nos orienta Brown (2002, p. 09). Esse enfoque pode ser visto nos excertos de RM 9 a RM 12.

Outro aspecto apresentado por Brown (2002, p. 09) é que à medida que os métodos eram “criados”, os anteriores eram, de certa forma, “descartados” para dar lugar ao novo.

---

<sup>45</sup> “an overall plan for systematic presentation of language based on a selected approach” (ANTHONY, *apud* BROWN, 2002, p. 09)

<sup>46</sup> “an umbrella term to capture redefined approaches designs and procedures” (ANTHONY, *apud* BROWN, 2002, p. 09)

<sup>47</sup> “all education is political, and (...) all knowledge is ‘interested’” (PENNYCOOK, 1989, 590).

<sup>48</sup> “Method is a prescriptive concept that articulates a positivist, progressivist, and patriarchal understanding of teaching and plays an important role in maintaining inequities between, on the one hand, predominantly male academics and, on the other, female teachers and language classrooms on the international power periphery” (PENNYCOOK, 1989, p. 589).

<sup>49</sup> “a set of theoretically unified classroom techniques thought to be generalizable across a wide variety of contexts and audiences” (BROWN, 2002, p. 09).

Vemos, aqui, algo que nos remete a uma matriz que se repete: o método, de maneira geral, não privilegia o singular, mas o universal; é prescritivo, pois assume um momento de ensino antes que esse momento tenha sido identificado.

O estudo sobre os métodos e abordagens tem um lugar assegurado nos cursos de graduação. De acordo com Richards & Rogers (2001, p. 16), tal estudo poderá oferecer ao professor uma visão de como o campo do ensino de línguas se desenvolveu e ainda será uma fonte a ser revisitada para que esse professor prepare suas aulas, fazendo ajustes necessários, de acordo com sua demanda. Nesse sentido, indagamos sobre a maneira como as metodologias são discursivizadas durante a formação. Pensamos que o professor está sempre às voltas com a escolha do método para suas aulas. O método tem o seu papel e cumpre uma função. A questão que levantamos é o que fazemos dele e qual seu estatuto em nossas vivências docentes.

Brown (2000, p. 14) refere que não há uma receita pronta para se ensinar e que cada professor, cada aluno e cada relação entre eles também são únicos. Portanto, é tarefa do professor entender as propriedades dessas relações para construir uma teoria baseada nos princípios que norteiam o processo de ensino e aprendizagem de línguas usando, uma abordagem eclética esclarecida (*enlightened eclectic approach*). Ou seja, há um limite bem posto pelos métodos. Esse limite deixa descoberto um campo de outra natureza, que não a técnica.

Kumaravadivelu (2001, p. 537), no artigo *Toward a Postmethod Pedagogy* declara:

as a consequence of repeatedly articulated dissatisfaction with the limitations of the concept of method and the transmission model of teacher education, the L2 profession is faced with an imperative need to construct a postmethod pedagogy<sup>50</sup>

Segundo esse autor (2001, p. 537), o pós-método deve

(a) facilitate the advancement of a context-sensitive language education based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities; (b) rupture the reified role relationship between theorists and practitioners by enabling teachers to construct their own theory of practice; and (c) tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them in order to aid their quest for identity formation and social transformation<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> “como uma consequência da repetida insatisfação articulada às limitações do conceito de método e do modelo de transmissão da formação dos professores, o professor de L2 depara-se com uma necessidade de construir uma pedagogia do pós-método” (versão nossa).

<sup>51</sup> a) facilitar o avanço de um ensino de linguagem contextualizado baseado em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas locais, socioculturais e políticas, (b) romper com o papel reificado entre teóricos e práticos, permitindo que os professores construam a sua própria teoria da prática e (c) tocar a consciência

Pensamos que essas são discussões que apontam para a importância de se conceber formas outras para tentar minimizar algum tipo de mal-estar no ensino e no docente (o de perceber que a metodologia em que esse professor aposta e com a qual se identifica não está alcançando o resultado por ele esperado, por exemplo); e de promover alternativas para que o professor esteja implicado no processo de ensino e de aprendizagem, pois supor-se-á que o professor “construa” suas metodologias. O que pode não ocorrer, porque o professor pode não se implicar e, em consequência, nada acontecerá. Ou ainda, o professor poderá se engajar nessa proposta, mas não ter uma formação que lhe possibilite desenvolver o seu próprio método – o que geraria outro tipo de mal-estar. Essa questão se torna bastante complexa se for tomada do ponto de vista da subjetividade, porque envolve o desejo e não apenas a racionalidade. Nesse sentido, alguns passos são necessários para o início de uma construção.

## 2.2 Das diversas demandas à tentativa de construção de um lugar

Entendemos que se espera (instituição, pais, alunos, e outros) que o professor articule, minimamente, ao mesmo tempo, o conteúdo da aula a ser ministrada, as relações entre os envolvidos (alunos/professores e alunos/alunos) e o programa elaborado pela própria instituição. O excerto RM 2 nos permite expor um pouco dessa habilidade que é esperada do professor, porque a atividade de *roleplay* consiste em fazer pôr em interação dois ou mais alunos na construção de um diálogo guiado, o que demandaria do professor promover e acompanhar as relações entre os alunos e o emprego do conteúdo em estudo. Não apenas em sala de aula, mas é esperado que o professor atenda também à instituição.

Sobre atender à instituição, Mônica relata que a distribuição das notas das avaliações dos alunos deveria atender a alguns critérios previamente definidos pela escola. Ela esclarece que

RM 13

**o ensino de estruturas obedecia**, de acordo com a professora, **a uma exigência da instituição de ensino** e correspondia a uma pequena porcentagem da nota atribuída no final do ano.

Nesse sentido, é suposto que o professor tenha um manejo para lidar com as necessidades que se originam de diversos campos.

Em seu relatório, a professora Mônica afirma que percebeu uma heterogeneidade metodológica no fazer docente da professora colaboradora, em RM 6, e que observou que os fundamentos teóricos estavam balanceados, em RM 2, ao ensinar a gramática nas aulas de inglês. Para além de conhecer tais fundamentos, ela faz apreciações em relação à dinâmica acompanhada em aula, como vemos a marca do verbo “julgar”, em RM 6 (“o que julgo positivo”).

Pensamos que, ao emitir um parecer positivo sobre a adoção de diferentes metodologias em um mesmo grupo de alunos, quando se ensina, Mônica parece salientar que um único método não pode atender às diversas exigências que envolvem o processo de ensinar e de aprender a LE. Talvez esse seja um dos motivos que a fez julgar o ecletismo metodológico como sendo uma opção positiva. Essa posição de Mônica pode ser decorrente do fato de ela perceber algo de singular nesses alunos e do momento da aula. Nesse sentido, ela acena para uma característica que constitui a base das metodologias, que é ser universal. Ou seja, como a proposta padronizada não atendeu às expectativas dos alunos e da professora, pressupõe-se que haja uma demanda de outra ordem. No entanto, mesmo concebendo ser positivo lançar mão de vários métodos, ela dá indícios de uma inscrição nessa perspectiva de centrar o ensino na escolha do método certo, uma vez que, entre uma tentativa e outra ela está em busca do método.

Assim, e na intenção de que o aluno aprenda a língua inglesa, essa professora vai de uma estratégia a outra na tentativa de fazer com que, de alguma forma, seus alunos possam compreender o funcionamento da língua, como podemos notar a seguir:

RM 14

Houve momentos em que **passei de** atividades contextualizadas, interessantes e motivadoras, **para** puramente gramaticais e descontextualizadas.

A expressão “passei de (...) para” aponta para uma mudança de metodologia nesse caso, relativas às dinâmicas da aula, e dá indícios de que há um *outro* que requer outra coisa, porque as atividades que Mônica qualificava como sendo interessantes e motivadoras são assim concebidas, na perspectiva dela mesma. Entretanto, na perspectiva dos alunos não sabemos dizer. Ou seja, há um imaginário construído pela professora em relação aos alunos (ou em relação às atividades, ou em relação a ambos) que a fez conceber essas atividades como tal. Parece-nos que Mônica se coloca no lugar de seus alunos antecipando a possibilidade de agradá-los com sua proposta. Há, portanto, uma identificação imaginária com

seus alunos, porque, na relação dual, essa professora ofereceu ao seu aluno algo que parece ir ao encontro de atender a uma expectativa que era sua, a princípio.

Ao observar que o resultado não foi o esperado, ela muda as atividades e a metodologia, adotando, assim uma postura eclética, remetendo-nos ao que Brown formulou. Entretanto, e apesar da mudança de metodologia anunciada, ela ainda busca um outro método. Como seu tema era o ensino da gramática, sua atenção se voltou para a língua, em particular. Com isso, pensamos que essa professora, ao se “agarrar” na escolha do método como ponto de partida para ensinar, essa dinâmica constituiu-se em relação a uma representação do que seja ensinar uma língua estrangeira.

Esse deslizamento pelos métodos deixa entrever, de alguma maneira, que algo falha e dá mostras de seu limite e alcance. Assim sendo, abre-se para a possibilidade de conceber que, no processo de ensinar e de aprender, há algo que excede à escolha do método.

### 2.3 A questão do impasse

Na entrevista de Mônica, a questão da escolha do método, como ponto central no ensino, parece ter sido deslocada. Esse deslocamento vem como resposta a um aspecto bastante geral que levantamos, qual seja: “Fale sobre episódios significativos em sua experiência como docente”. Nesse sentido, essa professora se posiciona da seguinte maneira:

EM 1

**O que mais me marcou sem dúvida na profissão foram as eventuais falta de respeito com que alunos me... me tratavam.** Nunca tinha vivido isso antes. Eu como aluna sempre respeitava muito meus professores, nunca levantei a voz, sempre os via é... pessoas merecedoras de respeito. Eu, diversas vezes, eu entrei na sala de aula como professora, com novidades, com músicas, dinâmicas que ficaram na bolsa, porque simplesmente eu **não fui percebida**, exceto por dois ou três alunos ali na frente que prestavam atenção. Era **como se eu não tivesse nada para oferecer**, como se **a minha presença ali fosse dispensável**.

Chamou-nos a atenção o fato de que o significante “episódios significativos” por nós enunciado remeteu a professora Mônica a uma determinada situação por ela vivida em sala de aula que não nos pareceu ter sido agradável. Ao contrário. Essa situação (“falta de respeito, não fui percebida, minha presença fosse dispensável”) lhe causou bastante estranheza, por não haver uma explicação mínima que lhe desse um sentido sobre o evento vivido. Afinal, se “tudo” foi feito como deveria ser: aula preparada com novidades, músicas e dinâmicas, por que não deu certo?

Assim, o que ficou foi um não-sentido como resposta à reação dos alunos sobre as suas propostas de dinâmicas. Esse não-sentido parece ter sido constituído por traços que foram além do que o significante *ser professor* por ela construído consegue abarcar. Referimo-nos às representações de ensinar e de ser professor. Desse modo, a resposta que foi possível ser dada por essa professora para esse impasse frente ao real foi a sua paralisação, deixando as atividades na bolsa.

As marcas linguísticas “nunca tinha vivido isso antes, porque simplesmente eu **não fui percebida** e era como se **eu não tivesse nada para oferecer**, como se **a minha presença ali fosse dispensável**” parecem instaurar certo desânimo. Desânimo para lidar com a resistência dos alunos, uma vez que essa professora pareceu não encontrar, nos referenciais que a constituíram professora, algo que lhe pudesse ser mediador para um re-arranjo, diante da atitude dos alunos, que davam indícios do que (não) queriam. Afinal, Mônica não buscou alternativas para lidar com esse impasse.

Nessas circunstâncias, indagamos: essa “paralisação” não estaria apontando para uma forma como Mônica lida com a construção do lugar simbólico de professora, o qual requer certa posição ante os alunos e o ensino? Não desenvolver a aula planejada poderia dar alguns indícios de uma relação frágil com esse lugar, uma vez que ela confere ao outro (ao aluno) a palavra final, acatando-a? Ou, ainda, não estaria essa professora deixando passar uma oportunidade de colocar em operação algo de singular, justamente pela brecha que se abriu, nesse momento específico?

Nessa cena, o não-saber sobre o outro, seu aluno, se apresentou como surpreendente. Surpreendente porque a resposta dada pelos alunos escapou a um imaginário por ela construído. A maneira como essa professora lidou com esse impasse faz-nos retomar certos traços de uma formação. Pensamos que, ao estarmos em um curso de graduação ou de formação de professores, estamos também buscando um saber para exercermos nossas profissões. Acreditamos que esse importante saber se volta para atender a alguns aspectos dessa formação, mas não a todos. Portanto, a própria formação é marcada por um limite que é preciso ser considerado. Ou seja, na formação, há algo de “possível” e algo de “impossível”.

Dentre os “possíveis”, podemos eleger as técnicas e os métodos, os quais vêm nos apontar maneiras de operacionalizarmos o funcionamento do processo de ensino e de aprendizagem. Os métodos visam ao professor e ao aluno, sobre os quais lançam um saber. A exemplo disso, pensamos nas diferentes pessoas que buscam aprender inglês, por exemplo, com objetivos variados. Sobre esses objetivos, há, normalmente, um conhecimento

organizado e estabelecido, ou ainda, há uma proposta metodológica para orientar o professor, em diversas demandas.

Nesses aspectos, o método acaba por objetificar o processo de ensino. Essa objetificação parece muito presente em RM 3, RM 4, RM 5, RM 6, RM 7 e RM 8. Esses são momentos em que há várias posições metodológicas, com suas proposições bem definidas, que, no entanto, deixam de fora, ou ainda, não preveem as relações entre professor/aluno, aluno/aluno, professor/método e aluno/método. Assim, cenas como essa, descrita em EM 1 pela professora, nos dá indícios de que há alguma coisa que escapa, de que algo fica de fora. Os métodos cumprem um papel, mas não abarcam tudo. Eles não pressupõem as relações que fatalmente (ou necessariamente) se estabelecem, de algum modo, entre os envolvidos. Esse é um ponto que instaura o limite do alcance do método, apesar de ele se pressupor (*método*) e potencialmente capaz de proporcionar ao professor elementos, um saber, para sua prática.

Assim, o modelo de ciência que sustenta uma formação teórica que pretende tudo responder e esgotar com respostas prontas, pode levar a produzir, como decorrência, marcas na constituição do professor de um certo desamparo, porque parece não conceber a possibilidade de um investimento no objeto ausente, e ainda porque a consistência imaginária de tudo abarcar é, a todo momento, atravessada pelo real, como vimos em EM 1. O real, na formação, poderia ser aquilo que é da ordem do impossível e, portanto, “que desacata a gente que é revelia (...) que não tem descanso nem nunca terá, o que não tem cansaço nem nunca terá, o que não tem limite”<sup>52</sup>.

Ao falarmos de relações, deixamos entrever uma forma de enlaçamento com o outro que já aponta para o furo. Falar de relações é falar também no desencaixe, no desajuste e na presença dispensável (EM 1) ou indispensável do professor. Assim, o tornar-se professor toma uma amplitude outra, para além de uma formação teórica e técnica.

Outra maneira de pensarmos a respeito do evento vivido pela professora seria recorrendo ao estudo que Freud desenvolve e que diz respeito à relação entre prazer e desprazer com a quantidade de excitação produzida pelo fato de essa professora não conseguir dar sua aula.

Freud (1920-1922/1996) argumenta que a psicanálise concebe que os processos mentais tendem a ser, predominantemente, regulados pelo princípio do prazer. Ele explica:

---

<sup>52</sup> Trecho da canção **O que será**, de Chico Buarque de Holanda.



acreditamos que o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável e que toma uma direção tal, que seu resultado final coincide com uma redução dessa tensão, isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer. (FREUD, 1920-1922/1996, p. 17)

Ao estabelecer relações entre o prazer e o desprazer com a “quantidade de excitação, presente na mente”, em que “o desprazer corresponda a um aumento na quantidade de excitação, e o prazer, a uma diminuição”, o trabalho do aparelho mental consiste em manter “tão baixa quanto possível, ou, pelo menos, por mantê-la constante” a quantidade de excitação, ou dentro de uma constância, porque qualquer aumento de excitação que se haja produzido poderá ser percebida como desprazer. (FREUD, 1920-1922/1996, p. 19)

Nesse sentido, acreditamos que a impossibilidade de Mônica dar sua aula em razão da indisciplina e do desinteresse dos alunos produziu um tipo de “excesso”, um aumento de excitação que lhe causou desprazer, e a forma possível de regulação ou de evitação desse desprazer, naquele momento, foi deixando na bolsa o que seria sua aula.

Com base nessas análises, perguntamos: o que há para além do teórico (e, por vezes, técnico) na FP que não se é possível ensinar? Entretanto, dentro do possível mínimo, o que os cursos podem pro(mo)ver dentro do modelo atual, o qual privilegia a razão, e que possibilite que o professor seja instigado a ir além do universal, do conhecimento pronto? Não seria esse universal algo que poderia resultar na reprodução de um (mesmo) modelo? É curioso observar que, ao mesmo tempo em que a reprodução é combatida no interior dos cursos, as demandas institucionais conduzem seus processos de modo a fazer com que a reprodução aconteça.

Pensamos com Safouan (1985, p. 50), quando afirma que “o melhor ‘técnico’, pode-se dizer, é aquele que conserva sua disponibilidade diante do que ele tem pela frente, sempre o particular, sem se ligar a nenhum ideal de analista [diríamos *professor*], e que aprende a cada dia algo novo”. Se voltarmos em EM 1, perceberemos que há uma representação de aluno e professor ali expressos.

O fragmento “sempre respeitava muito meus professores, nunca levantei a voz, sempre os via é... pessoas merecedoras de respeito” dá indícios da produção de uma representação sobre ser professor (“pessoas merecedoras de respeito...”), e de ser aluna (“como aluna sempre respeitava muito meus professores...”), as quais parecem ter sido rompidas, porque a experiência dela revelou algo acentuadamente diferente.

Certamente, Mônica tinha conhecimento, pelo menos teórico, da possibilidade de ter que lidar com uma possível indisciplina dos alunos, mas o fato ocorrido durante sua aula, o de não ser percebida por seus alunos; e, diante da situação de não ser recebida como alguém que merecesse respeito, talvez como tenha imaginado que seria, produziu um efeito para o qual a única resposta que ela conseguiu dar foi deixar “na bolsa” as atividades preparadas. Uma possibilidade de analisar essa resposta poderia ser pelo fato de que Mônica já era constituída fortemente de representações sobre o que é ser aluno e professor, advindas da sua própria história como aluna.

Com isso, o conjunto de eventos experienciados pela professora parece ter produzido efeitos diversos: de desamparo, de desânimo, de *sem-nome*. Mas pensamos que as possíveis respostas que podem ser produzidas e dadas aos impasses como esse não sejam esgotadas pela universidade, mas construídas pelo professor, a partir de uma elaboração que englobe diversos aspectos além do teórico. Assim, a maneira como essa professora construiu as representações de ser professora, ensinar e de ser aluno é que foram determinantes para a resposta que ela deu ao impasse vivido. Porque lidar com esses impasses seria o momento em que se solicita do professor uma fala, uma ação “em que ele precise colocar algo de si” (LACAN, 1998, p.11), ou seja, na articulação do universal (teórico) com o particular (o momento de ensino e as pessoas envolvidas).

Esse episódio narrado em EM 1 poderia também ser tomado como um momento da professora se colocar na posição de ter que suportar o não-saber sobre esses alunos e de sustentar o que Lacan chamou de “oco de saber” (1967/2003, p. 255). Ou seja, de permitir que o saber sobre o outro viesse de alguma forma ocupar o lugar em que nada estava presente. Enfim, pensamos que poderia ser um momento de estabelecer com o outro uma construção, uma relação. Construção essa singular e que solicitaria do professor algo que não seria da ordem do teórico.

Diante desses apontamentos, pensamos poder afirmar que, no dizer de Mônica, o lugar do método parece ter se deslocado. Se no estágio o método era prioritariamente concebido como central na representação do ensinar uma língua estrangeira, ele talvez tenha passado a não ocupar mais o centro. Algo na relação que essa professora estabelecia com a teoria e o lugar em que ela colocava seu aluno fizeram com que houvesse um movimento. Movimento esse que parece ter solicitado dessa professora “desagarrar-se” de certos significantes e representações e ligar-se a outros. Nem sempre estamos prontos para esse movimento, pois, além de nos constituirmos de significantes subjetivados na graduação, há aqueles com os

quais nos identificamos e que nos vieram pelos Outros de nossa história, anteriores à formação acadêmica. Vejamos alguns.

## 2.4 Representações de *ser professor* perpassadas pelos outros de sua história

Outra marca observada, no dizer de Mônica, que concorre para a construção de representações sobre o ser professor se deu a partir de experiências vividas por seus pais, nas quais ela parece ter se projetado. Vejamos como isso aparece em

EM 2

**Tornar-se professora pra mim era seguir os passos dos meus pais. Era amar a profissão, ser amado pelos alunos, respeitado pelos colegas.** Era hipotet..., era na verdade estar hipoteticamente pronta para assumir uma posição de responsabilidade por dezenas de vidas com as quais eu lidaria dentro da sala de aula. Era sair da posição de aluno e assumir um outro lugar, né? Dentro da sala, que era o lugar do professor. Mas essa realidade, ela me apresentou outros aspectos de ser professor que eu desconhecia. Pelo menos eu não me lembrava e que foi me dar conta só naquele momento. Lidar com seres humanos é lidar com conflitos, com problemas, com rejeição, com necessidades ocultas que emergem justamente na sala de aula, no quadrado da sala de aula onde todos estão... é... juntos. Foi muito difícil pra mim, lidar com essas adversidades e me dar conta que pra ser a professora que meus pais eram, eu levaria décadas de experiência, ou seja, entrar nessa fase foi... é... outra fase de descobrir os outros lados da profissão e não somente os lados gloriosos que eu via em casa.

Tomemos, inicialmente, a expressão “ser amado pelos alunos” para poder pensarmos na resposta que foi dada pela professora, em EM 1. Resgatando-a em algumas palavras: Mônica deixou de desenvolver algumas atividades em aula, devido à atitude dos alunos. Digamos que essa cena não seja nada incomum na rotina das escolas e dos professores, se não fosse pelo fato de que, dada a singularidade dessa professora, sua resposta foi também singular. Então, algo emerge quando relacionamos a expressão “ser amada pelos alunos” (EM 2) e a paralisação frente ao impasse, em EM 1, na sala de aula. Sua resposta nos abre possibilidades para pensar sobre as maneiras a que essa professora recorre para ocupar e bem marcar o seu lugar, sustentando-o, assim como, o modelo de professor por ela idealizado.

Existe *a* professora? Parece que sim, no imaginário dessa professora, *a* professora parece existir. O significante *ser professor* é construído de traços diversos, ao longo de sua história pessoal (familiar, acadêmica...). Em EM 2, o modelo parental parece ser o traço predominante, mas há outros, muitos outros. Para além de quais sejam esses traços, importa-nos tratar de dois aspectos: de um lado, o efeito da identificação com determinados traços; e

de outro, a ideia da construção desses significantes em uma estrutura borromeana: o ser professor nos registros imaginário, simbólico e real.

Pensarmos o significante *professor*, nesses três registros, seria trabalhar com as representações que são (re)construídas ao longo das histórias vividas e na construção de uma identidade que nos coloca pertencente a uma classe e que nos dá uma consistência mínima (possibilitada pelo imaginário) para desenvolvermos nosso trabalho, inicialmente. Dos significantes que nos são “oferecidos” (pelo Outro, no registro do simbólico), para construirmos essa representação e a forma como os tomamos para nós, já implica uma perda (da ordem do real). Portanto, dizer-nos *professor*, assim como “o nome próprio, supostamente diz o que sou. Mas, na verdade, ele é só uma concha vazia. Ele diz apenas quem eu sou, o lugar onde estou em minha genealogia, mas não comporta nenhum conteúdo” (LEBRUN, 2008, p. 51).

Talvez, dizermo-nos *professor* seja um pouco isso: uma “concha vazia”, que se produzirá em uma construção imaginária, cujos significantes advêm do campo do Outro, e que buscamos incessantemente lidar com uma falta e um (im)possível que lhes são constitutivos, no ato de ensinar. Nesse sentido, ao elegermos um conjunto de significantes que representarão o ser professor, não estamos mais no campo do universal ou do padronizado, mas do singular. Trata-se, portanto, de uma construção única, que, fatalmente, tem a ver com a história de cada um, com a subjetivação de certos significantes, durante a formação acadêmica e com o exercício da profissão.

A resposta que Mônica deu ao impasse relatado, em EM 1, adveio dessa construção regulada pelo entrelaçamento dos três registros, o que a coloca no nível do singular, porque tem a ver com uma elaboração viabilizada a partir da história que é somente dela. Dentre os diversos traços que compuseram sua constituição de ser professora, observamos que a prática reflexiva teve um lugar em seu relatório. Vejamos.

## 2.5 A prática reflexiva

Como já discutimos anteriormente, Mônica cita diversos autores que se dedicam a trabalhar com a formação dos professores em uma instância metodológica e reflexiva. Em seu relatório, o traço reflexivo na formação é acentuado, conforme podemos perceber nesses excertos:

RM 13

(...) **esse processo** [a reflexão] é importante na medida em que **evita** a minha transformação em consumidora de teorias, e **promove** a flexibilização das posturas teóricas estudadas na academia (...)

RM 14

(...) lançar mão dos diários para refletir sobre a prática da professora colaboradora **promoveu o distanciamento necessário para a reflexão, a problematização e a transformação da minha própria prática** enquanto professora em formação.

Pensamos que a construção desse diário reflexivo, que foi uma orientação recebida na disciplina PE, já aponta para uma inscrição teórica do curso, porque solicita do professor pré-serviço uma inserção em um tipo de prática. Outras marcas dessa inscrição se fazem presentes ao longo do relatório, tais como os autores citados que compuseram seu aporte teórico.

Os verbos “promove” e “evita”, em RM 13, no presente do indicativo, por portarem algo da ordem da certeza, deixam entrever uma aposta em um fazer consciente e em uma transformação mediados pela razão. Tal posição nos possibilita inferir, dentre outras coisas, que a noção de sujeito que perpassa sua constituição como professora é de sujeito cognoscente. Aquele que controla seu fazer por ter consciência do que é, e do que faz, e, conseqüentemente, sabe o que precisa ser mudado. Então, uma vez sabendo o que precisa ser mudado, essa mudança lhe será possível. O que bem sabemos é que essa mudança (seja ela qual for) não ocorre tão automaticamente assim. Não é porque nós temos conhecimento de um determinado problema, que tratamos logo de mudar uma forma de agir.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a forma como a reflexão parece ter sido desenvolvida: mediante um aparente expurgo do aluno, quando Mônica declara que o relatório “promoveu o distanciamento necessário para a reflexão”, em EL 14.

Se considerarmos que nos constituímos e podemos “saber” de nós pela via do outro, seria possível perceber que as pequenas cenas com os alunos são potencialmente momentos de deixar flagrar como essa professora tem construído sua história com eles. Se a prática não está separada do aluno, ao contrário, a reflexão se justifica justamente pelas respostas que os alunos dão, nos diversos momentos das aulas, acreditamos que serão alguns “escorregões” linguísticos, a (in)disciplina, a tarefa (não/mal) feita, o (não) atraso na chegada e/ou na saída, o (não) esquecimento do material para a aula, um gesto, enfim, qualquer coisa, por mais “simples” que possa parecer, pode ser algo que o aluno deixa entrever da sua (não) inscrição na língua estrangeira e da relação com seu professor. É no dia a dia. É em cada momento. É único.

Uma importante questão que aqui se coloca é a relação dessa professora com o saber ou com a “postura teórica”, usando sua expressão, na qual ela se inscreve. O saber que é instaurado, na formação, parece ser aquele construído na perspectiva de uma completude. Não parece haver lugar para o não-saber, o qual faz mover, por deixar uma fenda que possibilita o deslocamento dos outros significantes, possibilitando, assim, um re-arranjo subjetivo. Enfim, o saber que comporta, ao mesmo tempo, algo de possível e algo de impossível: o (im)possível. Ao contrário. Naquilo que poderia ser um resto da operação, o objeto *a*, causa do desejo, alguma teoria será buscada na tentativa de ocupar, de recobrir esse lugar. Assim concebendo, a teoria pode se constituir como sendo o objeto fantasmático que poderá dar a resposta esperada para que ela (a professora) alcance seu objetivo maior, que poderia ser transformar sua própria prática. Nesse caso, não há brechas para o não-saber.

Após a reflexão, a professora retorna à sala de aula em um movimento de ir e vir metodológico, e o que fica sem ser tocado é o ensinar algum conhecimento como (im)possível de se fazer e que constitui o professor e o próprio processo. Parece-nos que esse movimento é efeito de uma formação que não comporta o impossível, porque a discussão de que o possível também comporta o impossível poderá, de certa forma, desestabilizar uma inscrição teórico-metodológica da formação que privilegia um fazer racional.

Como desdobramento dessa formação, o que se configura como sendo da ordem do impossível (o ensino de conhecimentos como sendo automático, as relações entre as pessoas como sendo tranquilas, por exemplo) fica sem ser problematizado. Entretanto, como esses são aspectos que também constituem o processo de ensinar e aprender, eles aparecem como efeitos, de alguma forma, como resistência (expressa na indisciplina ou na indiferença dos alunos, por exemplo); como desânimo para criar, ensinar e aprender; como desistência da própria carreira, e outros tantos.

## **2.6 As relações e o mal-estar**

Freud (1930/1980) nos ensina que uma das fontes de sofrimento do ser humano está nas relações que estabelecemos com nossos semelhantes. Abordamos essa questão em EM 1. Em EM 3, Mônica retoma o lugar das relações com o outro e deixa entrever indícios de um movimento. Vejamos.

EM 3

**Possivelmente, eu trataria mais de perto a relação aluno/professor.** (...) Acho que a relação **professor/aluno** é que determina o sucesso ou a dificuldade de uma relação de ensino/aprendizagem. Talvez isso tenha sido em parte **traumática** pra mim, **essa relação. Ao invés de olhar mais pra língua, talvez, eu olharia mais pras pessoas que estão ali em sala de aula**<sup>53</sup>.

Interessante observar que, nos dois momentos em que a questão das relações é tratada, em EM 1 e em EM 3, ela pareceu deixar uma marca. Em EM 1<sup>54</sup>, ao ser desrespeitada durante a aula; e, em EM 3, quando a professora qualifica sua relação com os alunos como sendo traumática.

Em EM 3, o termo “traumática” pode ser concebido como uma marca, a qual rompe uma construção imaginária, evidenciando uma opacidade de sentido ou o não-sentido, um impasse frente ao real, um excesso que não foi simbolizado na história dessa professora. Remete-nos, ainda, a uma forma de *desalento* que, segundo postula Birman (2006), trata-se de uma condição que experimentamos na produção da subjetividade, quando não temos referenciais, os quais poderiam nos fazer anteparo para construirmos formas de subjetivação e lidarmos com certos impasses. Sobre a noção de *desalento*, esse autor afirma que

se no desamparo a subjetividade colocada no grau zero das formas de subjetivação pode contar ainda com a referência a um pólo de alteridade que a organize, no caso do desalento, tal pólo é que se mostra ausente. (BIRMAN, 2006, p. 208)

Assim, o impasse vivido e apresentado em EM 1 dá indícios, por um lado, de uma perda de referencialidade em sua constituição de professora, mas, por outro, é em potencial a instauração de uma brecha para essa professora produzir conhecimento sobre o outro, seu aluno. A demanda instaurada parece ser de outra ordem, para a qual ela não encontra uma posição, em seus referenciais de professora. Pensamos que as inquietações advindas do encontro com algumas situações, de alguma maneira, demandam dos professores uma condição mínima para que possam construir operadores para lidarem com o estranhamento que a sala de aula pode produzir, entretanto, nem sempre essa construção é possível.

Portanto, indagamos se os impasses advindos da prática não poderiam estar ligados à forma como essa professora está implicada com o ensinar e com sua maneira singular de relação com o conhecimento.

<sup>53</sup> Resposta dada à pergunta: “O que você complementaria/mudaria/confirmaria em seu TCC?”

<sup>54</sup> EM 1: “(...) eu **não fui percebida**, exceto por dois ou três alunos ali na frente que prestavam atenção. Era como se eu não tivesse nada para oferecer, como se a minha presença ali fosse dispensável”.

Pensamos que efeitos de várias ordens poderão ser produzidos no professor, caso os devires da prática docente demandarem desse professor uma posição de questionar e problematizar verdades, bem como tomar a palavra e ter uma escuta tal que lhe permita, minimamente, poder suportar o inesperado e os impasses, uma vez que esse professor poderá não saber como lidar com o que lhe escapa ao controle.

Tal ocorrência pode ser percebida em como o professor lida com os eventos de sala de aula, por exemplo. Eventos esses que, se vistos de ângulos distintos, decorrentes da assunção das posições, como aluno, inicialmente, e como professor no princípio de sua carreira, posteriormente, fazem com que esse professor conceba esse local como sendo estranhamente familiar (*unheimliche*). A esse respeito Freud pontua que

a natureza secreta do estranho, pode-se compreender por que o uso linguístico estendeu *das Heimliche* [*'homely'* ('doméstico, familiar')] para o seu oposto, *das Unheimliche*; pois esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão. (FREUD, 1917-1919/1996. p. 258)

Torna-se estranho o que era familiar pelo fato de que há o atravessamento do real no imaginário do professor que acaba de ingressar na docência. Imaginário esse constituído de elementos advindos de sua formação acadêmica e de sua experiência como aluno, os quais concorrem para que esse professor construa representações de aluno, de professor e de ensinar não coincidentes com o que ele tenha vivenciado como docente.

Os estranhamentos, os impasses e as representações são aspectos que estão diretamente relacionadas às diferentes maneiras que indicam que algo escapa e que qualquer perspectiva adotada na formação, por ela mesma, ainda assim, não dará conta do que é passível acontecer na sala de aula. Destacamos que, com essas assertivas, não estamos abrindo mão de uma adequada qualificação teórico-metodológica, reflexiva e proficiente em língua estrangeira, a tríade que marca, atualmente, a formação acadêmica do professor de LE, mas estamos apontando para o lugar em que os professores pré-serviço são colocados nessa dinâmica da formação.

Se podemos saber de nós pelas pistas deixadas pelo outro, pensamos que a atitude do aluno, na história narrada em EM 1, deixou indícios à professora dos limites de sua formação. Assim, o que ela indicou como sendo um “distanciamento necessário”, apresentado no relatório, em RM 9, foi substituído pelo dizer “eu olharia mais pras pessoas”, em EM 3, na entrevista. Vejamos como essa passagem ocorreu.



## 2.7 Um reposicionamento frente ao que falha

No enunciado “ao invés de olhar mais pra língua, talvez, eu olharia mais pras pessoas que estão ali em sala de aula”, EM 3, o advérbio “mais” instaura a possibilidade de que houve um momento em que Mônica deu primazia à língua a ser ensinada, em detrimento da relação a ser estabelecida com o outro, com seus alunos (as “pessoas”). A expressão “ao invés de” pode ser concebida como determinante em colocar as pessoas, seus alunos, enfim, em primeiro plano e não mais a língua.

Mas, o que poderia ter suscitado esse movimento? Um possível gesto de interpretação seria que o impasse vivido em sala de aula, relatado em EM 1, pode ter desencadeado algum tipo de deslocamento acerca da posição dessa professora frente ao ensino, à sala de aula e aos alunos. Tal movimento pode ser decorrente de uma re-significação dos significantes ou de uma destituição de alguns significantes e da eleição de outros que fizeram parte de sua formação (ou não). Talvez, por essa razão, ela insere o advérbio “mais” ao enunciar “ao invés de olhar **mais** pra língua”. Bem lembramos, que se trata de uma possibilidade de reposicionamento frente ao seu aluno e ao ensino, a qual não há garantia de ocorrer. Essa falta de garantia parece ser identificada por Mônica, quando ela lança mão do termo “talvez” e do verbo “olhar” no futuro do pretérito, os quais vêm inscrever que isso pode ocorrer ou não.

A ênfase no ensino da língua, pela via de um investimento notadamente metodológico, pode ser observada no relatório de Mônica. Para isso, ela se desdobrava na busca de atividades e metodologias diversas. Os fragmentos do relatório que se seguem nos permitem fazer tal assertiva.

RM 15

**busquei trabalhar a língua** e a sua estrutura por meio da “Instrução Processual”;

RM 16

a exclusão de aspectos formais no ensino de gramática (...) pode **prejudicar a compreensão do funcionamento da língua**;

RM 17

me **preocupe bastante com a contextualização da gramática**, apresentando-a a partir do texto, somente depois que os alunos tivessem compreendido o seu sentido e o contexto que apresentava;

Esses dizeres são significativos para observarmos uma possível passagem: no estágio supervisionado, o foco era a língua e como profissional, parece ser as relações. Entretanto,

aprendemos que os deslizos na materialidade da língua podem “dizer” de uma verdade do sujeito, apesar de nada sabermos sobre ela. Nesse sentido, tomemos as expressões “aluno/professor” e “professor/aluno”, em EM 3, como significantes.

No excerto EM 3 (“eu trataria mais de perto a relação **aluno/professor**. (...) Acho que a relação **professor/aluno** é que determina o sucesso ou a dificuldade de uma relação de ensino/aprendizagem”), chama-nos a atenção pela inversão das posições: aluno/professor e professor/aluno. Na primeira oração, o aluno antecede a expressão e, na segunda, é o professor que vem à frente.

Há algumas possibilidades de se pensar essa inversão em relação a ensinar, à língua e aos alunos. No relatório, está bastante acentuada a preocupação dessa professora com o ensino da língua, como vimos em RM 15, RM 16 e RM 17. Entretanto, em um momento posterior, na entrevista, essa preocupação parece se deslocar. Ela enuncia essa mudança em dois momentos: “eu olharia mais pras pessoas” e “a relação **aluno/professor** (...)”, em EM 3.

Se, por um lado, está instaurado um lugar para o outro no ensino e, esse lugar poderá ser de acolhimento; por outro, o olhar poderá também ser “empregado como uma metáfora do saber” e que vem instaurar “o olhar no domínio da ciência” (QUINET, 2002, p. 28), repetindo o “penso, logo sou” cartesiano em uma re-edição “e o saber se torna isso ver. Le savoir: ça voir” (QUINET, 2002, p. 10). É preciso ver para saber; portanto, está novamente instaurada a razão. Talvez por esse motivo, ela tenha escorregado na língua e traz novamente o professor à frente, em “**professor/aluno**”.

Esse “escorregão” nos faz retomar o que Freud (1910/1996, p. 50) já afirmava: “o homem trai, em regra, os mais íntimos segredos”, quando enuncia. Em outras palavras, o homem diz sempre muito mais (ou muito menos) do que imagina estar dizendo, não tendo, portanto, controle absoluto do que enuncia. Assim sendo, parece-nos que essa professora deixa flagrar traços de sua constituição e indícios do desejo que a move, apesar de não conhecê-lo. O que pode nos remeter às marcas de uma formação acadêmica, ou ainda, à maneira como essa professora subjetivou as teorias em sua formação acadêmica e as coloca em operação.

Vejam, no próximo excerto, algumas marcas, no relatório, que dizem respeito a uma preocupação de Mônica com a questão do ensino da língua inglesa e alguns efeitos decorrentes dessa preocupação.

## 2.8 A reprodução de um saber estabelecido

O fragmento que se segue, o qual é parte da Introdução do relatório de Mônica, aponta para uma preocupação com as implicações de falantes de inglês que passam algum tempo fora do Brasil e se candidatam ao cargo de professores sem estar academicamente qualificados para exercer tal função. Preocupação essa apoiada em um discurso acadêmico, que faz coro com as teorias estudadas.

RM 18

ensino de Língua Inglesa, especificamente, é ainda atingido por outra realidade bastante frequente: **peçoas que passam um determinado período fora do Brasil, em países onde se fala essa língua, retornam e candidatam-se a dar aulas da língua estrangeira sem ter lido sequer um texto acerca das teorias de ensino-aprendizado.** Normalmente **adotam em suas práticas as mesmas concepções teóricas** a partir das quais aprenderam a língua, tais como o estruturalismo, audiolingualismo, dentre outros, ou aquelas que, **intuitivamente**, consideram ideais, como a gramática-tradução, conferindo ênfase, por exemplo, quase sempre em aspectos estruturais da língua. Dessa forma, tem sido possível observar, e **na Universidade tem sido muito discutido**, uma discordância entre as práticas em sala de aula de Língua Inglesa e aquilo que a academia prega como imprescindível para um ensino-aprendizado de qualidade: habilidades não só linguísticas, mas interpessoais, estratégicas, entre outras.

O modo como a questão do ensino de língua inglesa é abordado e discutido por Mônica, nesse excerto, aponta para um retorno a certas construções teóricas que fizeram parte de sua formação, uma vez que ela expressa o mesmo cuidado com o ensino que tanto é discutido na área. A nosso ver, essa é uma forma de estabelecer uma relação com esse objeto de trabalho. Relação essa que sugere ser de envolvimento e de cuidado com algo que possa escapar (alguém se tornar professor sem estar qualificado academicamente para tanto, por exemplo) ao que esses postulados estudados se propõem a realizar: uma boa formação acadêmica para posterior desempenho profissional, por um lado.

Por outro, esses dizeres nos remetem ao discurso da falta teórica do professor, ou seja, se o ensino não alcança seus objetivos maiores, isso ocorre porque os professores não sabem teorias suficientes (ou suficientemente) para o exercício da docência. Esse seria um dizer que sustentaria o próprio discurso pedagógico, o qual, por sua vez, consideramos necessário e que cumpre um papel. Entretanto, vale ressaltar que a estruturação curricular dos cursos em questão, na qual as escolhas teóricas têm a função de conduzir uma formação, é, potencialmente, uma maneira de certas tradições na formação de professores serem reforçadas.

Para desenvolver sua argumentação sobre a necessidade de uma qualificação acadêmica, Mônica elege uma situação em que pessoas sem formação específica, formação essa vinculada a uma teorização prévia ou a uma instituição acadêmica, lugar privilegiado para discussões e formação, autorizam-se professores de inglês, por terem morado em países de língua inglesa. Ela parece avaliar esse evento como sendo um problema, mas esse dizer remonta, ainda, um período em que “o critério para a contratação de professores, na época<sup>55</sup> era simplesmente o conhecimento da língua que iria ser ensinada, porque o restante ficava ‘resolvido’ com uma semana de treinamento”, conforme Vieira-Abrahão (2010, p. 3) nos relata.

“Treinar” o professor para desenvolver uma metodologia específica e “apostar” no sucesso desse investimento seria conceber esse professor “como uma tabula rasa” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 3), ou seja, seria concebê-lo sem um desejo que o move, isento de uma singularidade, sem uma história. Seria, ainda, apostar em um processo “automático” de colocar em prática ou de “transpor” as informações recebidas em um treinamento. Ao contrário do que poderia ser esperado nessa perspectiva, o processo de se tornar professor não é garantido pelo treinamento. As relações são complexas, porque demandam uma inscrição do professor na ação de ensinar. Portanto, não há garantia alguma de que esse treinamento seja marcado pelo êxito. Então, indagamos retoricamente: o que nos torna professores?

De fato, os professores pré-serviço são falados por diversas teorias e, no caso de subjetivá-las, eles o fazem singularmente. Portanto, eles poderão reproduzi-las o mais próximo possível de como foram apreendidas ou, ao invés de reproduzi-las, esses professores poderão colocar algo de si, a partir de um investimento pulsional, separando-se do que está estabelecido para uma possível produção singular.

Provavelmente, a reprodução de certos modos de fazer e de certas teorias ocorre pelo fato de esses professores ainda não terem sido “provocados” para a possibilidade de desestabilização do que está sendo posto. A forma como cada professor possa ter sido afetado (ou não) pela (im)possibilidade de problematização das questões de ensinar e de aprender, depende de um processo subjetivo singular com esse Outro (a formação acadêmica) e da forma como cada professor toma para si, ou estabelece um vínculo com os processos e teorias durante a formação acadêmica.

---

<sup>55</sup> A “época” a que Vieira-Abrahão se refere diz respeito ao momento em que o método audiolingual era acentuadamente difundido no ensino de LE, na década de sessenta e início da de setenta.

Sobre esse vínculo com as questões que nos cercam, Lacan postula que o discurso é pensado como um laço social, e é a maneira como fazemos vínculo com o mundo. É, ainda, “o que funda e define cada realidade” (LACAN, 1975/1982, p. 42), sendo a partir dos significantes do campo do Outro que o falante se inscreve em uma realidade discursiva. O “significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame” (LACAN, 1975/1982, p. 42). Pensamos que isso aparece no excerto acima. O Outro seriam as teorias sobre o ensino de LE que estão fortemente presentes nas disciplinas com a proposição de preparar seus alunos, futuros professores. Teorias essas que trazem para si o endosso de serem veiculadas em instâncias acadêmicas.

No plano da construção linguística, observamos a presença de uma heterogeneidade mostrada, a qual é marcada por uma incisa: “tem sido possível observar, **e na Universidade tem sido muito discutido**, uma discordância entre as práticas em sala de aula de Língua Inglesa”. O corte no fio desse dizer destaca o lugar em que essas teorias são discursivizadas (“na Universidade”) como forma de implicar, ou ainda, de validar o que está sendo enunciado. Na questão aqui abordada, não se trata de qualquer saber, mas daquele que é veiculado em um determinado momento histórico, na formação dos professores, via as teorias vigentes em LA, às quais Mônica parece se alienar.

Acreditamos que, predominantemente, no excerto RM 18 se circunscreve o funcionamento do discurso da universidade, pelo aparente lugar em que Mônica foi colocada (aquela que recebe o conhecimento estabelecido de forma passiva), o que produziu uma forma de relação dessa professora com tal conhecimento e com as teorias veiculados durante sua formação acadêmica. O saber (S2) “na posição de agente vai implicar numa pretensão de tudo-saber” (RIOLFI, 1999, p. 220). Esse saber que funciona de maneira racional e organizada baseia-se no saber dos mestres (S1). Os mestres, por sua vez, lançar-se-ão sobre o objeto *a* (o estudante objetivado) para obter, como resultado dessa operação um sujeito barrado e dividido entre os diversos saberes, que não se faz presente com seu desejo (\$). No excerto acima, Mônica parece reproduzir os dizeres de seus mestres, tomando-os em um estatuto de certeza, não problematizável e como guardião e porta-voz dos postulados estudados.

A presença do advérbio “sequer” indicando *ao menos / pelo menos* pareceu-nos imprimir certa indignação ou ainda desânimo com o quadro que, segundo ela, se apresenta atualmente. Essa preocupação é pertinente, mas traz, em sua esteira, indicativos de que o

“repassa” do conhecimento ocorre na perspectiva dos padrões de linearidade (o mestre fala e o discípulo entende e aplica) e distanciada da possibilidade do equívoco. Perspectiva essa que não problematiza as noções de linguagem e sujeito, porque problematizar a possibilidade de o aluno não aprender pode colocar em jogo algumas representações que são mantidas supostamente estáveis sobre ensinar e aprender.

Em RM 18, aparece, ainda, a questão de algumas escolas absorverem pessoas sem a formação acadêmica adequada para atuarem como professores de idiomas. Esse destaque envolve pelo menos dois aspectos: inicialmente, os dizeres que apontam para o distanciamento entre a teoria e a prática. Tais dizeres podem ser observados em algumas escolas que apostam que o professor pode ter sua graduação na área específica, mas, se não viveu uma experiência fora do Brasil, não sabe falar inglês fluentemente.

Esse fator pode ser observado em propagandas de escolas, por exemplo, que destacam que seu corpo docente é constituído por pessoas que já viveram em países de língua inglesa, como atrativo para futuros alunos. Tal fato torna-se atrativo, porque ele é perpassado pelo discurso de que viver em um país de língua inglesa habilita esse falante a ensinar. Esse quadro não é raro em escolas de idiomas que ensinam inglês.

Outro ponto que parece ocupar o centro de RM 18 é o fato de um possível professor que adotaria, em sua prática, uma abordagem de ensino de maneira consciente, contrapondo-se às escolhas intuitivas, repetindo, assim, sua própria experiência de aprender uma LE (“adotam em suas práticas... e... ou aquelas que intuitivamente consideram ideais”). Acreditamos que tal fato aponta para questões advindas de diferentes instâncias e que também podem constituir representações do ser professor. Assim sendo, podemos entrever um sujeito descentrado, cindido constituído de momentos de identificação contínua que deixam flagrar rastros de um tempo passado. Essa concepção parece estar presente no fragmento “adotam em suas práticas as **mesmas** concepções teóricas a partir das quais aprenderam a língua”.

No entanto, para desestabilizar esses dizeres, fica a nossa pergunta retórica: que concepções teóricas sustentariam as escolhas, consciente ou intuitivas, desse professor que não leu “sequer um texto teórico”? A forma como Mônica abordou a intuição, em RM 18, pareceu indicar que essa professora a considera algo problemático, uma vez que a intuição aponta para um sentido contrário ao da racionalidade e da explicação estabilizada, que são traços preponderantes das teorias sobre ensino e aprendizagem que a constituíram.

Afinal, as diversas teorias postuladas pelo construto da LA que fizeram parte da formação dessa professora são perpassadas pela concepção de um sujeito racional, centrado e uno, como já apontamos anteriormente. Talvez por essa razão, seus dizeres pareçam rechaçar a intuição. Assim posicionando-se, Mônica deixa entrever um traço que parece ser preponderante em suas representações, qual seja, o da racionalidade.

Entretanto, há outras possibilidades de se pensar o ser no mundo e que tocam a articulação do mundo interior com o mundo circundante. A intuição não poderia ser potencialmente um momento de emergência do sujeito, ao dar um lugar ao objeto, subjetivando-o? Segundo Ribeiro (2005, p. 99), citando Heidegger, acerca da concepção metafísica de acesso à realidade, "desde sempre, o conhecimento intuitivo foi considerado o modo válido de apreensão do real". Contudo, a ciência não se interessa por esse saber.

Por outro lado, destacamos que, em RM 18, o dizer deixa flagrar um processo interessante: a relação entre os supostos professores que vivem um tempo fora do Brasil com a língua inglesa e o seu processo de aprender e depois ensinar. Mônica ressalta que esses professores, usualmente, reproduzem a forma como aprenderam a LE ("normalmente, adotam em suas práticas as **mesmas** concepções teóricas a partir das quais aprenderam a língua").

Entendemos que seja uma situação hipotética, mas o que nos chamou a atenção foi por Mônica indicar que o fato de esse professor "X" (que morou fora do Brasil, ao voltar, torna-se professor de inglês sem ter se qualificado teoricamente) lançar mão de um modo de ensinar que tenha marcas de sua experiência de aprender. Experiência essa que aconteceu em um tempo passado e em que a distância cronológica percorrida não foi importante, pois o traço deixado por essa experiência de aprender inglês, pelo que parece, retornou na forma de ele ensinar.

Sobre esse retorno, Freud (1914-1916/1996b, p. 192) declara que os "processos do sistema Ics. (inconscientes) são intemporais; isto é, não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo; não têm absolutamente qualquer referência ao tempo". Assim, o termo "mesmas" ("normalmente adotam em suas práticas as **mesmas** concepções teóricas") parece apontar para esse retorno. Vale ressaltar que o sujeito se identifica com aquele cuja fala o captura, de alguma forma. Recorremos a Freud (1913-1914/1996b, p. 248), que afirma:

devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no

mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores.

Afinal, nós falamos, mas somos falados o tempo todo. O fato de haver a possibilidade de o professor adotar a mesma concepção teórica, a qual, na história desse professor, faz sentido e com a qual ele se identifica, ainda assim, quando essa prática retornar, há de se considerar que ela não será a mesma. Isso pode ocorrer porque pode haver algo de quem a adota. Dito de outra forma, o seu retorno acontece em um outro momento, com outros envolvidos, em uma outra configuração. Há ainda a possibilidade de esse professor que a emprega deixar marcas da sua singularidade, quando enunciar desse outro lugar.

Não está em pauta aqui analisarmos a metodologia que um determinado professor possa adotar. Trazemos para essa discussão essas noções para pensarmos que há sempre algo que é da ordem do inconsciente que não está desvinculado de nossas experiências com os outros, pois, por mais remotas que sejam, elas podem emergir via identificação, por exemplo. Afinal, os processos inconscientes não se perdem.

Segundo Freud (1913-1914/1996b, p. 248),

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas.

Destacamos, na citação acima, a presença do outro em nossa constituição. A cada elemento subjetivado, a cada outro significante em nossa cadeia significante, que nos estrutura, nossa singularidade é (re)construída (ou re-visitada). Esses traços são carregados de marcas do Outro que, por vezes, podem dar um tom de descontinuidade e de contradição, mas que, ainda assim, incidem efeitos sobre nós. Isso pode ser percebido na próxima sequência que irá tratar do tema do relatório: o ensino da gramática.



## 2.9 Quando o ensino da gramática viabiliza uma relação com a LE

Para pensarmos sobre as possibilidades de relação com a LE, comecemos com os dizeres de Milner (1987, p. 26) que faz considerações sobre a gramática afirmando que ela (a gramática)

representa a língua, mas não por ser uma escrita simbólica. Em vez disso, ela constrói uma imagem: a exigência de completude toma, então, uma coloração imaginária e se transpõe em termos de totalidade: totalidade qualitativa, isto é, perfeição – por isso toda gramática é, ao mesmo tempo, um elogio da língua descrita –; totalidade quantitativa – é por isso que só concebemos uma gramática se ela for completa.

Esse autor pontua ainda que a gramática está sempre atrás de uma completude que lhe pode ser assegurada por arranjos diversos, e que, em caso da emergência do não-todo, essa (a gramática) trata de “preencher a falta com um remendo qualquer” garantindo, assim, a “completude da língua (...) em cada um dos sujeitos que falam” (MILNER, 1987, p. 26).

Nessa perspectiva, e considerando que os momentos na sala de aula lhes proporcionaram significativos re-posicionamentos, Mônica relata:

RM 19

o contato com a prática de ensino de Inglês proporcionou uma flexibilização das minhas opiniões sobre a abordagem de aspectos gramaticais, que agora considero importantes e, **praticamente, inevitáveis no contexto real da sala de aula.**

Ao enunciar que o ensino da gramática é “praticamente inevitável” nas aulas de língua estrangeira, fica-nos a ideia de que essa professora teria concebido uma possibilidade de não-inscrição dos aprendizes nessa língua outra, no decorrer de seu estágio, apesar do empreendimento didático-metodológico da professora colaboradora. Talvez, por essa razão, Mônica teria recorrido, de maneira inevitável, a uma instância que poderia trazer a regularidade e cuja existência independe da vontade do falante: o estudo da gramática.

Afinal, a gramática é pontual em demarcar o que seja certo/errado, independentemente do falante. Poderíamos pensar que o ensino da gramática é uma possibilidade de os alunos, minimamente, instaurarem uma relação com a língua estrangeira. Relação essa marcada pela assimilação de algumas regras do funcionamento linguístico e de aprender (sobre) a língua (ou não), sem necessariamente nela estar. Revuz (2001, p. 225) nos ensina que há aqueles aprendizes que não aceitam um “contato direto com a língua estrangeira”. Esses, normalmente, são “apaixonados pela gramática”, uma vez que restringem a aquisição dessa língua outra a “procedimentos lógicos” acompanhados de traduções na língua materna.

Essa afirmação reforça uma concepção de língua como instrumento. Sugere, ainda, que a língua materna é adquirida inconscientemente, e a língua estrangeira é aprendida a partir de procedimentos metodológicos e racionais. Não é nosso objetivo avançar nas discussões já tão presentes nos cursos de FP acerca das concepções sobre aquisição e sobre aprendizagem. Interessa-nos pensar com Revuz (2001, p. 219) sobre a LM como aquela que constitui o sujeito e que possibilita que ele se constitua em ser de linguagem. Ela não é só um instrumento de comunicação, mas fundadora de nosso psiquismo. É ainda aquela que é “investida pela subjetividade” e o lugar onde se procura algo para “dizer de seu próprio desejo” (REVUZ, 2001, p. 219). Ela “não se separará jamais dessa sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento de designação objetivo do mundo e das coisas”.

A LE, a seu turno, se constitui em um “objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada”, afirma essa autora. Ela pode ser, potencialmente, um outro espaço para que o sujeito possa se expressar. Apesar de usar as mesmas bases psíquicas, ela “vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e a sua língua” (REVUZ, 2001, p. 219), em especial, ao produzirmos os sons e ao construirmos significações. Com isso, falar a LE é tocar, ao mesmo tempo, nas relações com o corpo, com o saber, com o outro e com a possibilidade de nos autorizarmos enunciar em primeira pessoa. Se aprender a LE vem interrogar essas relações com nossa língua materna, potencialmente, esse processo não será tranquilo, porque ele vem interrogar e produzir modificações daquilo que já está inscrito em nós.

Na situação específica vivida por Mônica, durante o estágio, pensamos que os estatutos da LM e da LE não sejam os mesmos. Se recorremos diversas vezes à LM, quando aprendemos uma LE, poderia ser, dentre outras razões, por uma busca de dar um lugar afetivo ao que nos é tão estranho e que nos solicita sobremaneira, na tentativa de minorar o estranhamento do outro.

Outro destaque em RM 19 está na expressão “no contexto real de sala de aula”. O vocábulo “real” reforça haver um distanciamento entre as questões teóricas e as práticas, quando se ensina uma língua estrangeira (é como se dissesse que “na teoria é uma coisa e na prática é outra”). Fica sugerido, ainda, que, em dadas circunstâncias, essa professora esteve “colada”, se assim podemos dizer, no que as teorias apregoam sobre o ensino da gramática nas aulas de línguas estrangeiras, às quais essa professora enuncia estar inscrita, mas que a prática lhe tenha possibilitado flexibilizar tais concepções.

Referimo-nos, em especial, às abordagens do tipo comunicativa, sociointeracionista e a integrativa que colocam o ensino da gramática de maneira dessemelhante às concepções que são, de certa forma, pouco aceitas atualmente (no entanto, ainda muito empregada, mas essa seria uma outra discussão), como a gramática-tradução, por exemplo. Pensamos que há sinais de “descolamento” de alguns significantes teóricos em RM 19, uma vez que a professora deixa a sua marca de já iniciar um percurso de inscrição em um lugar simbólico outro: o de professora.

O advérbio “agora” indica acontecimentos em tempos diferentes marcados por um **antes**, mostrado pelo verbo no pretérito perfeito “proporcionou” e um **depois**, materializado pelo presente do indicativo em “considero”. A questão do tempo é estudada por Benveniste (1989). Esse teórico postula que na enunciação a temporalidade discursiva é aceita sem dificuldade pelo interlocutor, e afirma que “o tempo do discurso nem se reduz às divisões do tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade” (BENVENISTE, 1989, p. 78).

Nesse sentido, o advérbio “agora” sugere um deslocamento na formação profissional de Mônica, reiterando a validade do estágio então realizado e argumentando sobre a sua importância. Esta afirmação aponta para um empreendimento em uma ação reflexiva e de autoconhecimento, uma vez que o enunciado traz elementos que indicam um saber sobre si de antes e de depois da experiência de estágio. Tal posição nos remete a um sujeito cognoscente, que age racionalmente, controlando os efeitos de experiências vividas. Esse sujeito deve saber de si e de seus processos, conforme preveem as teorias reflexivas, as quais estão na base da formação dessa professora constituindo-a e fornecendo significantes para a construção de representações.

## 2.10 Rastros de um fazer reflexivo

A necessidade do professor ser reflexivo reaparece no estudo de caso apresentado pela professora Mônica, quando propõe a pergunta norteadora de sua investigação. Ela pretende saber:

RM 20

Como o estudo e o conhecimento das concepções teóricas e a **consciência sobre a importância do processo reflexivo** no ensino de língua estrangeira têm influenciado a prática efetiva dos professores?

Observamos que a essa pergunta confere o destaque para a reflexão consciente do trabalho desenvolvido pela própria professora e que, no decorrer de seu relatório, a reflexão é abordada como uma importante forma de se obter uma mudança significativa no processo de ensinar, concomitante à questão da metodologia. Tal fato reforça nossos pressupostos a respeito da tríade na FP: reflexão/metodologia/proficiência linguística.

Enfim, vários são os momentos dedicados a identificar a metodologia escolhida pela professora colaboradora. Entretanto, Mônica não aborda as implicações e os desdobramentos dessas escolhas. Tal fato nos possibilita inferir que um dos traços preponderantes de sua constituição parece estar ligado à ausência de problematização das próprias questões de ensino.

No relatório, Mônica afirma que seu “estudo também foi baseado nas aulas regidas pela professora em formação, por meio de um processo de observação e auto-reflexão”. Tendo sido o estágio documentado por relatos nos diários reflexivos, esses tiveram o caráter de registrar eventos para que, posteriormente, a aluna e a professora pudessem desenvolver reflexões sobre a prática da professora colaboradora e, com essa dinâmica, transformar sua prática. Então interrogamos: seria suficiente a reflexão para uma mudança? Não haveria nesse postulado uma grande aposta na transformação pela razão?

Pensamos que podemos mudar a metodologia e as dinâmicas para ensinar, investir mais em determinados aspectos, enfim, há ações que são absolutamente necessárias para o acontecimento do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, haveria, sim, discussões e uma reflexão sobre o processo, no sentido de avaliar as questões que se instauram e as decisões a serem tomadas. Não parece ser somente isso de que se trata aqui. O que observamos foi que, ao analisar sua própria prática, os dizeres de Mônica demonstraram um conhecimento pontual quanto a usar uma ou outra abordagem de ensino e os motivos que justificavam tais escolhas. Entendemos que, nesse momento de sua formação, seja importante que ela esteja pautando fortemente sua prática nas teorias estudadas. Nessa perspectiva, Goldenberg (2005, p. 42), citando Bachelard, argumenta que “a experiência sem o conceito é cega e que o conceito sem a experiência é vazio”. Entretanto, Mônica não parece ir além da reprodução do que estudou.

Assim, retomemos, uma vez mais, as operações constitutivas da subjetividade: a alienação e a separação. Observamos que o processo de alienar-se às teorias e aos processos acadêmicos é bem marcado em vários momentos em que Mônica se coloca, mas a separação, pela via de um investimento seu, questionando ou problematizando, por exemplo, esse Outro

que a constituiu teoricamente nos parece meio “tímida”, digamos assim. Observamos, ainda, que ela parece vivenciar alguns efeitos de ter sido colocada, preponderantemente, sob a lógica do discurso da universidade, porque ela circula pelo saber estabelecido, pelas diversas teorias estudadas sem que ela mesma produzisse algo de seu. Ao assumir a posição de professora, Mônica dá indicativos de fazer o mesmo com seus alunos. Assim afirmamos, porque seus alunos parecem ser colocados no lugar de objeto, pois ela mesma toma as decisões no ensino colocando-se no lugar de supor um saber sobre eles e sobre seu ensino, que é baseado na verdade dos mestres.

Pensamos que algo exceda à perspectiva de se saber com base apenas em uma reflexão. Apostamos no pressuposto de que o aluno e o professor são constituídos por um saber que não é sabido por eles próprios. Acreditamos, ainda, que, se essa professora investisse em uma escuta ampliada, talvez, considerasse que há um “a mais” ou um “a menos” nos dizeres e no que escapa ao controle da razão. Em decorrência, ela, possivelmente, poderia ter pistas de sua verdade e de seu desejo. Essas pistas poderiam possibilitar que essa professora construísse seu lugar de professora, a partir do que foi estudado (universal) e do que ela vivenciava na sala de aula entrelaçado a sua história pessoal.

Outro aspecto importante sobre a questão da linguagem é que essa é a via de acesso dos professores em formação no universo teórico, ao qual eles se encontram inseridos. Como o sentido se constrói no entrecruzamento dos registros imaginário e simbólico, o que fica como um resto não simbolizável, o real, será o que poderá possibilitar que o professor marque a sua diferença. Ou seja, os professores em formação vão se reconhecer (ou não) nas diversas possibilidades teóricas que lhes são apresentadas, de uma maneira muito particular: cada um ao seu modo, mas sempre parcial, sempre não-toda, ao se constituírem professores.

Há, também, a possibilidade de esses professores trazerem para si, ou ainda, subjetivarem certos significantes em sua formação de maneira não esperada pelo professor formador. Isso porque, o inconsciente executa um trabalho em torno de significantes recalçados que emergem na busca de realização do desejo ao se produzir significados, conforme indica Fontenele (2008, p. 16). Produzir significados é também dar um sentido a um outro lugar. Lugar esse que será de onde se é convocado a falar: o de professor. Esse sentido é “da ordem do amor, do que nos convoca à vida” (FONTENELE, 2008, p. 15), e cuja construção se dá “por meio da nomeação do inominável” (FONTENELE, 2008, p. 15).

Durante o estágio, as professoras pré-serviço eram, frequentemente, solicitadas a contribuir com proposições, materiais didáticos, leituras para estudo, enfim, o que julgassem

ser pertinente para as aulas ou para outro momento. Em uma dada situação, a professora colaboradora recebeu da professora Mônica uma sugestão para elaborar uma avaliação escrita, que consistia em incluir um texto que nortearse as questões gramaticais que seriam abordadas nessa prova em específico. Tal experiência foi assim descrita:

RM 21

A minha proposta de partir do texto para, então, explorar a estrutura, foi bem recebida pela professora-colaboradora que, na segunda prova, já inseriu um texto motivador no qual o restante da prova foi baseado. **A interseção entre teorias e experiências foi muito importante tanto para mim, professora em formação, quanto para a professora-colaboradora da escola.**

Desses dizeres podemos pensar que há uma implicação da professora Mônica com seu objeto de trabalho marcada pelo envolvimento e constante articulação com sua formação teórica. Nesse fragmento, Mônica toma a palavra em relação ao outro, lançando-se no lugar de professora e apresentando proposições para atividades a serem desenvolvidas na prova. Em sua proposta, observamos marcas de certas teorias estudadas e de documentos oficiais, como os PCNs, no que se refere ao paradigma “ensinar gramática pelo texto”. De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa,

é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais. (...) os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos.

Ao enunciar sobre a interseção entre teorias e experiências, ela apresenta algumas possibilidades para a interlocução entre teoria e prática não de maneira dicotômica, mas de alternância, as quais projetam para a sala de aula um saber não apenas sobre o ensinar, mas um saber construído com base em uma demanda, ou a partir dos erros dos alunos.

Acreditamos que essa proposição de Mônica já aponta traços de seu envolvimento com o processo vivenciado: o estágio. O procedimento de articular uma realidade com a qual está lidando e buscar, no campo teórico, algo que acredita ser produtivo poderia conferir a essa professora, potencialmente, um grau de engajamento que a colocaria, segundo Tavares e Bertoldo (2009, p. 127), em um

grupo de professores para quem a tarefa de conduzir o ensino e a aprendizagem assume importância tal que eles, movidos pelo imaginário que os constitui e movidos pelo desejo, se veem mobilizados a enfrentá-la e, mais do que isso, veem-se implicados nessa tarefa, marcando, assim, uma diferença, ou melhor, dizendo, exercendo sua singularidade como sujeito no espaço enunciativo da escola e da sala de aula.

A forma de inscrição de Mônica na experiência docente seria um primeiro aspecto em RM 21. Um segundo destaque a ser mencionado é a expressão “tanto para mim (...) quanto para a professora-colaboradora” que, ao ser enunciada, indica um imaginário que constituiu sua relação com a professora colaboradora e de um saber que ela parecer tecer sobre o outro. Saber esse perpassado por uma equivalência de elaboração produtiva para ambas, sugerindo, assim, uma identificação imaginária em relação ao outro, uma vez que “toda relação a dois é sempre mais ou menos marcada pelo imaginário” (LACAN, 2005, p. 33) e que, por sua vez, estabelece um laço, nessa experiência vivida.

Mas a questão que nos parece mais recorrente no relatório de Mônica são as tentativas de responder à pergunta<sup>56</sup> de pesquisa de seu relatório. Tentativas que emergem em diversos momentos, sob a forma de indicar métodos e abordagens para lidar com o ensino da gramática. Esses fragmentos são: “uma abordagem de ensino mais estruturalista”, RM 1; “contrariamente ao estruturalismo”, RM 2; “uma atividade comunicativa”, RM 3; “por meio da ‘Instrução Processual’”, RM 6; “no modelo teórico da Gramática Integrativa”, RM 7; “passei de atividades contextualizadas, interessantes e motivadoras, para puramente gramaticais e descontextualizadas”, RM 8; “um balanço entre fundamentos mais estruturalistas de ensino de gramática (Gramática e Tradução) e outros que promoviam a interação e a construção do conhecimento pelos alunos (Sócio-construtivismo)”, RM 10; e a “contextualização da gramática”, RM 17.

Nesses fragmentos, observamos que Mônica transitou por várias possibilidades metodológicas. Essa busca nos instigou a indagar: por que Mônica teria escolhido a gramática como tema de pesquisa? Haveria algo na sua história de aprender o inglês que a tivesse mobilizado a investigar esse tema? Na entrevista, pedimos que ela falasse por que havia escolhido “o ensino da gramática nas aulas de língua estrangeira”. Sua resposta nos indicou um caminho significativo.

## **2.11 Marcas de uma história de aprender a gramática**

Na entrevista, perguntamos a essa professora sobre o que a motivou escolher esse tema para seu relatório. Ela nos responde:

---

<sup>56</sup> A pergunta de pesquisa era: “Como o estudo e o conhecimento das concepções teóricas e a consciência sobre a importância do processo reflexivo no ensino de língua estrangeira têm influenciado a prática efetiva dos professores?”

EM 4

Eu escolhi o tema da gramática como objeto do meu trabalho. **Talvez tenha sido resultado da minha própria experiência de ensino-aprendizagem na escola de idiomas ou mesmo na universidade.** Porque na universidade a gente adotava um livro didático, preenchia a gramática [*incompreensível*] eu aprendi pouco nas aulas de inglês da universidade. **Eu achava que devia ter outra maneira.** Começar **analisando na prática de um professor experiente poderia ser um caminho.** Eu questionava por que a gramática tinha adquirido e continuava mesmo no meio acadêmico com um status tão elevado no ensino de línguas.

Ao narrar sua história de aprender inglês, ela diz:

EM 5

**As explicações gramaticais eram as que eu mais odiava** porque eram páginas e páginas de gramática que eram lidas pela professora, sem contar os exercícios que vinham depois, né? Outra dificuldade era escrever, escrever livremente mesmo.

Como resultado dessa experiência, Mônica relata:

EM 6

**meu inglês institucionalizado foi se acabando** quando começaram os *phrasal verbs* e as expressões idiomáticas. **Era um terror** porque eu não conseguia decorar os *phrasal verbs* e as expressões idiomáticas. Eu lembro inclusive da minha nota na última prova que eu fiz naquela escola foi sessenta e cinco. **Um desastre** em relação ao restante das demais avaliações.

Consideramos os dizeres do excerto EM 5 significativos para pensarmos sobre a questão da gramática no início da história de Mônica de aprender inglês. Afinal, ela deixa entrever que a didática adotada por alguns de seus professores não lhe agradava. Assim, o fato de ela considerar a possibilidade de haver outras maneiras de ensinar pode ter suscitado nessa professora o interesse em buscar alternativas outras para sua história de ensinar. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais Mônica está tão atenta, desde o estágio, em relação aos diferentes métodos de que a professora colaboradora e ela mesma lançam mão ao ensinarem, como vimos do excerto RM 1 ao RM 10, quando essa professora cita um número significativo de diferentes metodologias.

Esse movimento de tentar um e outro método, metonimicamente, deixa flagrar uma posição de estar alienada ao pressuposto de que existe um fazer metodológico pronto que irá atender às demandas de ensinar e de aprender. Pressuposto esse que parece ter sido instaurado a partir do modo como o saber sobre o ensino da LE foi discursivizado, na graduação, o que nos possibilita inferir que esse poderia ser uma representação de ensinar construída por essa professora.

Nesse momento de sua história, Mônica ocupava um lugar passivo, de objeto: o de aluna nos diferentes locais de estudo (“na escola de idiomas ou mesmo na universidade”).



Portanto, estava submetida às propostas didáticas de seus professores. Essa dinâmica pode ser pensada como estando no funcionamento do discurso da universidade, uma vez que o ato que funda esse fato visa a educar, conforme aponta Quinet (2009).

Segundo esse autor,

o ato é um dizer – um dizer que funda um fato. Os atos inseridos nos laços sociais são os fatos de discurso. (...) O ato de educar é o tratamento do outro objetivado pelo saber: o que pode ocorrer na sala de aula, na administração, na mesa do bar, no consultório do analista. (QUINET, 2009, p. 41)

Segue que, tão logo Mônica se coloca no lugar de professora, mesmo sendo no estágio, ela retoma essa questão, mas a retoma de uma maneira bastante específica: a de ensinar diferentemente em relação à sua história. Fazemos essa inferência, porque nos parecia que Mônica objetivava proporcionar aos seus alunos uma maneira agradável de estudar a gramática, investindo na produção de algo que foi aceito socialmente, de maneira sublimada.

Para esse empreendimento, Mônica retoma o ensino da gramática, de maneira investigativa, revisitando o que ela “mais odiava” e o que para ela “era um terror” como sendo o tema do estudo de caso a ser desenvolvido em seu TCC. A partir de seu próprio sintoma (\$) e, motivada pela causa do desejo (*a*), ela testa o saber dos mestres (S1), quando experimenta uma e outra teoria pronta, deixando indicado o limite dessas teorias, uma vez que esse saber (S2) foi construído pelos mestres. Assim enlaçada, essa professora se encontra no funcionamento do discurso histórico. “O ato histórico se dirige ao outro como um pai que produzirá um saber” (QUINET, 2009, p. 42).

Esse movimento frente ao saber pode ter ocorrido, porque, mesmo com todas as possibilidades teórico-metodológicas que a academia lhe apresentou como opções para ensinar a gramática, ela ainda não elaborou a *sua* resposta, e vai buscá-la em outros lugares (“na prática de um professor experiente”, por exemplo), na tentativa de endereçar algo que lhe causasse insatisfação. Buscar no outro um modelo para ser ou fazer pode ser pensado como o que ocorre no estágio do espelho, postulado por Lacan, resguardadas as proporções.

Entretanto, parece-nos que o que ela não se atentou é que o caminho que o professor experiente tomou para se haver com as questões da gramática na sala de aula com uma determinada turma foi específico para atender àquela turma, naquele momento, naquela relação e que, por ser tão singular, possivelmente, também não seria *a* resposta que ela buscava para resolver uma questão que é só sua. A resposta que ela procura não será

encontrada, mas construída a partir do que falhou em seu ensino, do que “vem” como causa do desejo, da sua relação com o grupo e com a teoria, por exemplo.

## 2.12 A construção de um lugar de professora e os outros primordiais

Outra questão interessante é que Mônica construiu representações de ser professor tendo como um traço constitutivo a referência da história de seus pais, que também eram docentes, como vimos em EM 2 (“era seguir os passos dos meus pais. Era amar a profissão, **ser amado pelos alunos, respeitado pelos colegas**”). Retomamos esse fragmento para pontuarmos o que está em destaque.

Observamos que, na entrevista, Mônica deixa flagrar uma dubiedade que nos instiga a indagar se essa busca pelo método seria apenas para responder a sua questão com a gramática ou se seria algo para a ordem do ser amada pelos alunos e respeitada pelos colegas de profissão, como seus pais eram. Essa questão nos interessa, porque essa professora nos relata:

EM 7  
meus pais eram **tão bem quistos**<sup>57</sup> pelos alunos, que eu acabei fazendo da docência um projeto de vida.

Nesse excerto, parece haver uma construção imaginária fortemente marcada pela representação de ser professor advinda da história familiar de Mônica, além de sua própria história como aluna. As expressões “ser amado”, “respeitado” e “bem quisto” parecem constituir marcas do que Mônica busca para sua prática docente. Como sua história não aconteceu como a de seus pais, ao contrário, entrar na docência se apresentou surpreendente para Mônica, por ela entrar em contato com aspectos da carreira que, até então, desconhecia (EM 2), o efeito dessa experiência foi um descompasso entre o ser professor idealizado e o que a vivência profissional lhe oportunizou.

Nesse sentido, esse descompasso parece incidir sobre sua maneira de representar o ser professor. Apesar da impossibilidade de apreensão da totalidade do que seria o professor, o aluno e o ensinar, Mônica dá indícios de vivenciar um movimento na maneira como lidou com seu objeto de trabalho (o ensino de LE) e com o outro (seu aluno): talvez olhando mais para seus alunos do que para a língua, como apresentado em EM 3.

---

<sup>57</sup> Expressão enunciada com acentuada ênfase.

Assim procedendo, Mônica dá indícios de fazer um movimento duplo, ao lidar com as questões de ensino e aprendizagem da gramática, que, para ela era uma dificuldade. Primeiro, ela, identificando-se com o lugar do aluno, investe em algo que, imaginariamente, seus alunos iriam gostar. O que nos remete ao segundo movimento. Ao tentar suscitar em seus alunos o gosto pela gramática, pela língua, e por que não dizer, por ela como professora, deixa também indícios de que lhe interessava ter o reconhecimento e o respeito dos alunos, da mesma maneira como seus pais tinham (EM 2) e da mesma maneira como ela tratava seus professores (EM 1). Com isso, pensamos que esses traços foram os mais marcantes na representação de ser aluno, professor e ensinar, para Mônica.

As representações construídas por Mônica, no primeiro momento, durante o estágio, e seu interesse em encontrar um modo de ensinar a gramática diferente do que lhe fora ensinado instigaram-na a investir fortemente nas metodologias para o ensino da LE. Ao se colocar na posição de professora e desenvolver seu ensino, ela se deparou com respostas de seus alunos que lhes causaram certa tensão entre o que era esperado e o que foi vivenciado.

Desse modo, essa contingência na prática docente solicitou de Mônica condições de suportar o rompimento de certas idealizações, bem como parece lhe ter “convocado” a investir em outros significantes para o exercício docente. No entanto, a saída que Mônica construiu para essa questão foi deixar a docência, após o primeiro semestre de trabalho, para cursar um mestrado.

Deixar a atividade na bolsa, durante a aula, e deixar a docência, uma vez associados, talvez possam dizer de um momento em que Mônica não suportou a quebra de suas convicções e dos significantes, dos quais ela se constituiu, durante a formação acadêmica e em sua história de vida.

### **2.13 Atualizando uma história...**

Assim como fizemos com Laila, solicitamos também à Mônica que nos contasse sobre o que ela havia feito nos anos de 2010 e 2011. Ela relata:

“Em 2010, passei seis meses estudando sobre P.N. no C. de E. da U. A.<sup>58</sup>. (C<sup>59</sup>). Em 2011, defendi o Mestrado na UFU, em fevereiro; e, dei aulas de Inglês na B. E. S.<sup>60</sup> (Uberlândia) de março a julho. De julho a dezembro, dei aulas de Inglês na P. I.<sup>61</sup> (Uberlândia). Em 2012, adquiri uma franquía da P. I. em Uberlândia (onde estou até o momento).”

No próximo capítulo, a professora Gabriela terá nossa atenção.

---

<sup>58</sup> Nome de uma Universidade.

<sup>59</sup> Local dessa Universidade.

<sup>60</sup> Nome de um instituto de idiomas.

<sup>61</sup> Nome de um instituto de idiomas.

## CAPÍTULO TRÊS

GABRIELA

---

*Você 'tá trabalhando profissões, por exemplo.  
Ah, como que é... ãhh... vendedor de picolé na rua?  
Aí você pensa rápido: Nossa, vendedor de picolé?! Não sei.  
Como que é alguém que vende pamonha?  
E você não sabe.  
Então, esse inesperado, eu procuro ser muito sincera.  
'Cê escuta o aluno dizer:  
"Uai, 'cê é professora, 'cê não sabe?!"  
(...)  
Às vezes, eu até pergunto:  
"Você 'tá me perguntando é porque eu não sei?"  
Um dia me responderam:  
"É sim".  
Que isso, hein? E tal!*

(Trecho retirado da entrevista com Gabriela)



### 3 Conhecendo o relatório de Gabriela: o lúdico nas aulas de inglês

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo;  
se é triste ver meninos sem escola,  
mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,  
com exercícios estéreis,  
sem valor para a formação do homem.*

Carlos Drummond de Andrade

Gabriela parece compartilhar desse pensamento de Drummond, porque a temática escolhida para desenvolver seu estudo foi o lúdico no ensino de idiomas, que segundo essa professora, se justifica porque o lúdico “vem ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas e se mostrando bastante pertinente na prática de ensino”. A hipótese de seu estudo é a de que o “lúdico auxilia e aumenta em grande escala a capacidade de aprendizagem dos alunos”.

A composição do relatório se deu da seguinte maneira: a professora o inicia indicando o local e a maneira pela qual o estágio foi realizado. Na sequência, apresenta sua escolha teórica para abordar o tema escolhido. Ela explica:

RG 1

o Estudo de Caso aqui apresentado **é embasado teoricamente em alguns autores que se dedicaram a escrever sobre o Lúdico no Ensino de Idiomas e pesquisaram a fundo o assunto.** Gisele Domingos de Mar, Jonathas de Paula Chaguri, Rita de Cássia S. Castro, e Tânia Beatriz Trindade Natel escreveram artigos sobre o tema e, basicamente **apoiado neles, é que escrevo esta pesquisa.**

Em seguida, Gabriela relata como as atividades, durante o estágio, foram desenvolvidas, informando-nos que

RG 2

esse estágio é diferente de outros feitos em outras escolas. **O estagiário não deve apenas observar e reger aulas, mas deve participar de todo o programa educacional da Escola,** incluindo atendimento individual ao aluno, atendimento a pais, recreios e projetos extra-classe.

O verbo “dever”, que aparece duas vezes nesse fragmento, deixa entrever um além na descrição do estágio, porque dá indícios de uma posição da professora em relação ao estágio realizado, ou seja, ela parece se posicionar favoravelmente quanto à proposta de estágio por ela vivida. O adjetivo “diferente”, por sua vez, associado ao verbo “dever” aponta para uma prescrição quanto à necessidade de uma formatação outra, em relação aos estágios na formação do professor, diferente daquelas já conhecidas por ela.

Na sequência, Gabriela descreve as aulas da professora colaboradora que foram por ela observadas e descreve, ainda, as aulas que ela ministrou. Ao final, nas análises do *corpus*, conclui enunciando que sua hipótese foi confirmada, pois observou “na prática o quanto o lúdico é importante no ensino de uma língua estrangeira, e o quanto se faz necessário mais empenho no desenvolvimento dessas atividades”. Essa professora, menciona ainda que os alunos “precisam sempre de uma motivação para prestarem atenção nas aulas de inglês”.

Em seu relatório, Gabriela busca como suporte teórico apenas autores<sup>62</sup> que reforçam a importância dessas atividades lúdicas para a aprendizagem de LE. Nesse sentido, toda a bibliografia que fez parte do relatório veio referendar a hipótese<sup>63</sup> central de Gabriela. Fato anunciado logo nas primeiras páginas de seu relatório. Em suas palavras: “as páginas a seguir pretendem confirmar esse pressuposto, mostrando dados reais de experiências com tais atividades e depoimentos dos próprios alunos”.

O relatório, assim organizado, possibilita-nos inferir que Gabriela parece conceber essas teorias como pressupostos a serem seguidos e não problematizados. O que nos instiga a olhá-lo de maneira a tentar perceber o porquê não problematizar esse tema. Ao contrário de problematizá-lo, essa professora referenda essa proposta pela via de um aporte teórico absolutamente voltado para essa finalidade, o que pode apontar para uma alienação a esse campo.

Nessa perspectiva, indagamos se, na escrita desse relatório, não estaria implicado um momento interessante para eleger alguns aspectos do lúdico como possibilidade metodológica, no sentido de questioná-los? Não seria o desenvolvimento do estágio supervisionado um momento profícuo para tentar perceber os efeitos da proposta lúdica para o professor, para os alunos e para o ensino de LE? Isso não ocorre. Essa professora parece apostar na ludicidade sem colocá-la em discussão, ao contrário, ela a toma como um *script* a ser seguido nas aulas, ela a toma como um pressuposto.

Gabriela deixa bem marcado seu objetivo, desde o início de seu relatório: de que ela pretende confirmar a importância e os benefícios de apostar na ludicidade como dispositivo de ensino de LE. Mas o fato de tomar os pressupostos da forma como Gabriela tomou (e aqui serão apresentados, a seguir, do excerto RG 3 ao RG 10, e em outros momentos) dá indícios de um investimento em um saber pronto para ser usado no ensino.

---

<sup>62</sup> As Referências completas do relatório de Gabriela estão no Anexo A desta tese.

<sup>63</sup> Resgatando a hipótese da pesquisa de Gabriela: “o lúdico auxilia e aumenta, em grande escala, a capacidade de aprendizagem dos alunos”.



Assim, ao empreender esforços registrando algo da experiência vivida no estágio, com a finalidade de confirmar a importância do lúdico no ensino, Gabriela aponta para um modelo de ensino e aprendizagem que privilegia que o aluno seja exposto a um conhecimento de maneira leve e agradável, prioritariamente.

Não é nosso intuito afirmar que Gabriela deveria elaborar um relatório com o objetivo de problematizar a temática escolhida, mas o fato de não fazê-lo dá-nos indícios de que essa posição de Gabriela, em relação a esse tema, poderia ser efeito da maneira como tomou para si a palavra do Outro, das teorias durante a formação.

O que nos instiga a indagar sobre qual seria o traço predominante na formação acadêmica dessa professora. Seria esse traço marcado pelo funcionamento de tomar as diferentes teorias ou propostas metodológicas como pressupostos; ou como um aspecto a ser verificado e problematizado? Vejamos como essa questão se desenvolve e quais foram alguns de seus efeitos.

### 3.1 O lugar do lúdico: revisitando uma proposta - as relações

Nas páginas que se seguem, abordamos como o lúdico, no ensino de LE, fez ressoar em Gabriela um modo de construir representações de ensinar, de ser professor e de ser aluno e os efeitos que dessa construção decorreram. Esclarecemos que não pretendemos tratar do lúdico, em particular, afinal, há teóricos e autores que se dedicam a essa proposição. Nosso foco é analisar como a proposta da ludicidade ressoou em Gabriela, no sentido de produzir representações, bem como os efeitos dessas representações para o seu fazer docente.

A forma de condução do relatório, ou seja, a dinâmica de construir a hipótese e recorrer apenas aos estudos da área que a confirmem, dá indícios de que essa professora se constitui, de alguma maneira, desse pressuposto. De acordo com o relatório de Gabriela, e citando os autores que fizeram parte de sua base teórica, a aposta no lúdico se justifica porque

RG 3

jogos e brincadeiras estão sendo inseridos no ensino de idiomas, para **motivar o aprendizado**

RG 4

a **motivação** é fator determinante no processo ensino-aprendizagem para o **alcance de bons resultados**

RG 5

jogos e brincadeiras podem **amenizar os obstáculos** que o aluno enfrenta ao aprender um novo idioma;

RG 6

essas atividades [lúdicas] **tornam o processo de aprendizado mais interessante, agradável e descontraído**, já que **são métodos inovadores e eficazes**;

RG 7

além de **despertar a curiosidade** esse tipo de atividade cria um **ambiente descontraído** em sala de aula, **confere mais confiança ao aluno**;

RG 8

[os jogos] **facilitam o aprendizado, abaixam o nível de tensão**

RG 9

[o jogo] **desenvolve o raciocínio, memória, capacidade de percepção, criatividade e autonomia**;

RG 10

o jogo ganha espaço no processo de aprendizagem a partir do momento em que se percebe que o interesse do **aluno é que comanda esse processo**

Esses excertos, pela via de seus autores, vêm circunscrever a validade de investir na ludicidade ao ensinarmos uma LE. Ao apresentá-los dessa maneira, Gabriela deixa entrever que é favorável ao desenvolvimento de atividades lúdicas durante as aulas de língua inglesa. Destacamos que o relatório, em seu todo, abordou o tema de maneira tal, que deixou indícios de que essa professora, imbuída dessa convicção, a da importância do lúdico na aprendizagem, empenhou-se em eleger apenas os dizeres nas teorias que comprovassem a sua hipótese. Dizeres esses que, potencialmente, compuseram as teorias e a proposta da disciplina PE (isso é possível afirmar dado o programa de curso dessa disciplina, o qual foi entregue aos alunos) produzindo, como efeito, uma inscrição de Gabriela nessa maneira teórica de ensinar.

Assim, pudemos perceber que Gabriela está alienada a um conjunto de significantes advindos dessas teorias, sem que ela desse indícios de uma separação, ou de uma invenção que fosse da ordem do singular. Desses significantes, podemos destacar alguns nos excertos anteriores, tais como: “jogos e brincadeiras (...) para motivar o aprendizado”, em RG 3; “jogos e brincadeiras podem amenizar os obstáculos”, em RG 5; “são métodos inovadores e eficazes,” em RG 6; e, “confere mais confiança ao aluno”, em RG 7 são atravessamentos discursivos de uma concepção comunicativa de ensinar LE. Nessa perspectiva de ensino, as aulas, por exemplo, preveem um *script*. Vejamos.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 29-30), para desenvolver uma aula comunicativa, o professor deve começar sua aula com um *warm up* (aquecimento), que poderia ser uma

brincadeira, um jogo rápido, um desafio ou uma atividade qualquer que proporcionasse ao aluno uma atmosfera motivadora e que abaixasse uma possível ansiedade, para iniciar o conteúdo programado para aquela aula. Essa seria a *fase 1* ou *Clima e confiança*,

a fase de estabelecimento de clima e confiança é, por necessidade, a primeira a se constituir e ser planejada. (...) Ouve-se a língua-alvo por instantes. Se engendram uma atmosfera de “estrangeiridade” e expectativa sobre o que vai ser propiciado como oportunidades de aprendizagem. (...) A confiança, reafirmada através de uma rodada de prática com material já parcialmente conhecido, visa reduzir uma eventual impermeabilidade do filtro afetivo, que se obtém geralmente pela ansiedade alta, pela percepção de irrelevância no plano pessoal, timidez, cansaço, motivação insuficiente, falta de identificação cultural com a língua em estudo. (...) a primeira fase pode se estender entre cinco e dez minutos.

Na sequência, na *fase 2*, que Almeida Filho (1993, p. 30) denominou *Apresentação*, seria o momento em que o aluno irá se familiarizar “com amostras de uso da linguagem e pontos de conteúdos linguísticos. (...) Dez a quinze minutos podem ser suficientes”. A *fase 3* ou *Ensaio e uso*, é quando o aluno é “instado a ensaiar linguagem para futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar”. Com a duração de, aproximadamente, vinte minutos, é nessa fase que o aluno poderá escolher o que irá dizer ou escrever em uma determinada situação do tipo *imagine que você...* Finalmente, a *fase 4* ou *Pano*. Essa fase, que poderá durar entre cinco a dez minutos, “é o fechamento do período de trabalho”, quando o aluno revê os objetivos da aula e de sua participação, o professor poderá tecer breves “comentários compensatórios” e/ou passar uma lição para casa. Caso não haja lição, “é apropriada a introdução de um jogo que intensifique, agora noutro contexto mais lúdico, a habilidade de uso genuíno da língua estrangeira como instrumento de comunicação interpessoal” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 31).

Portanto, motivar, amenizar o estranhamento, confiar e inovar (já que essa proposta segue em sentido contrário ao mero conhecimento *sobre* a língua, como veremos a seguir) são pressupostos que constituem a abordagem comunicativa de ensino, pela qual Gabriela parece estar fortemente constituída. Sua argumentação em favor do lúdico se constrói, em parte, com base em traços do que Krashen (2009) postulou a respeito da hipótese do “Filtro Afetivo”. Apesar de essa professora não citar esse autor no relatório, a teoria de Krashen o atravessou como um *outro* (tal como Authier-Revuz nos ensina), constituindo-o acentuadamente, como podemos observar nos fragmentos, a seguir.

Os termos e expressões: “motivar”, em RG 3 e “motivação”, em RG 4; “amenizar os obstáculos”, em RG 5; “descontraído”, em RG 6 e 7; “mais confiança”, em RG 7; “abaixam o

nível de tensão”, em RG 8; “autonomia”, RG 9; “aluno é que comanda esse processo”, em RG 10 deixam flagrar um lugar teórico, no qual seu relatório se fundamentou.

Segundo Krashen (2009, p 31), a hipótese do Filtro Afetivo estabelece como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de segunda língua<sup>64</sup> (versão nossa). Krashen afirma que estudos mostram que o sucesso na aquisição de uma língua estrangeira está intimamente ligado a certas variáveis afetivas. Esse autor postula, ainda, que os aprendizes que não tem boas atitudes em relação à segunda língua tendem a buscar menos *input* e apresentam filtro afetivo alto. O que poderia se configurar como um aspecto não favorável à aprendizagem da segunda língua.

Em situação contrária, ou seja, os alunos que deixam flagrar o filtro afetivo mais baixo e fraco desenvolvem atitudes mais favoráveis à aquisição e buscam mais *input* na língua outra. Dessa forma, pesquisas nessa área e apresentadas por Krashen (2009, p 31) indicam que há diversas variáveis afetivas que compõem o processo de aquisição de uma segunda língua. Dessas variáveis, esse autor as coloca em três categorias<sup>65</sup>: a *motivação*, a *autoconfiança* e a *ansiedade*.

Nessa perspectiva, as expressões que construíram os excertos de RG 3 a RG 10, deixam rastros que nos possibilitam inscrever a opção teórica do relatório de Gabriela nessas categorias apresentadas por Krashen. Segundo esse autor (2009, p. 31), a *motivação* (que aparece em RG 3 e 4) propicia que o aprendiz se saia melhor na aquisição da segunda língua; a *autoconfiança* (“mais confiança”, em RG 7; “autonomia”, em RG 9; “aluno é que comanda esse processo”, em RG 10), ou seja, aqueles alunos com uma boa imagem de si e mais confiantes tendem a conseguir melhores resultados na aquisição da segunda língua; e a baixa *ansiedade* (“amenizar os obstáculos”, em RG 5; “descontraído”, em RG 6 e 7; “abaixam o nível de tensão”, em RG 8), tanto em nível pessoal como na sala de aula parece favorecer a aquisição de uma segunda língua.

Nesse momento de análise, o que está em questão é específico de Gabriela e da forma de inscrição dessa professora nessa teoria. Como efeito dessa subjetivação, o texto dessa professora já aponta para uma representação de ensinar presente em seu relatório, que é justificada pela hipótese de seu estudo de caso: “o lúdico auxilia e aumenta em grande escala a capacidade de aprendizagem dos alunos”.

---

<sup>64</sup> “the Affective Filter hypothesis states how affective factors relate to the second language acquisition process” (KRASHEN, 2009, p. 31)

<sup>65</sup> Para um aprofundamento nesse estudo, sugerimos a leitura de Krashen (2009).

Os verbos “tornam” (RG 6), “cria” e “confere” (RG 7), “facilitam” (RG 8), “abaixam” (RG 8), “desenvolve” (RG 9) e os verbos “auxiliam” e “aumentam” (hipótese de seu estudo) estão conjugados no presente do indicativo e parecem pretender afastar a possibilidade de alguma incerteza a respeito dos bons resultados dos jogos e brincadeiras no ensino de LE, justamente por indiciarem uma ideia positiva e atualizada dessa prerrogativa. Ou seja, ao estruturar as frases com esse tempo verbal, Gabriela, amparada pelos autores citados, busca confirmar, ou ainda, busca tornar consistente sua posição em relação ao lúdico no ensino, conforme a hipótese em seu relatório nos aponta. O verbo “pretender” (“as páginas a seguir pretendem confirmar esse pressuposto”) pode indicar, com acentuada propriedade, o que pontuamos.

A proposta metodológica defendida por Gabriela indicia que o professor deve desenvolver suas aulas de maneira a torná-las animadas, movimentadas, descontraídas, com atividades diferentes, com surpresas e com premiações no final, para que seu objetivo (o ensino de algum conteúdo, por exemplo) seja atingido. Concebemos que, potencialmente, todos esses elementos apresentados pela professora *podem* agradar bastante e podem inclusive chamar a atenção de *alguns* alunos. Como podemos observar na apresentação feita por Gabriela dos estudos que têm sido desenvolvidos nesse campo e que se fazem presentes nos excertos de RG 3 a RG 10. O que nos possibilita pontuar que a ludicidade durante as aulas de LE pode ser uma forma de produzir ou promover certo encantamento e é uma tentativa de o aluno se tornar receptivo para aprender. Essa seria, sem dúvidas, uma possível perspectiva.

Chama-nos a atenção, ainda, a forma como Gabriela apresenta o fragmento RG 10 (“o jogo ganha espaço no processo de aprendizagem a partir do momento em que se percebe que o interesse do aluno é que comanda esse processo”). Aqui, destacamos o verbo “comandar” e o seu objeto “esse processo”. Essa construção nos remete a Freud, quando ele discute a brincadeira *Fort-da*, no texto *Além do Princípio do Prazer* (1920-1922/1996), que seu neto desenvolve com o carretel. Ao repetir a brincadeira, essa criança controla o desaparecimento e o reaparecimento do carretel, cavando, imaginariamente, uma posição de controle da situação. Assim, e segundo Freud, essa criança, ao ficar distante de sua mãe, simboliza uma ausência pela repetição da brincadeira.

Se presumirmos que, no processo de ensino e aprendizagem, algo dessa ordem também possa se dar para *alguns* alunos, resguardando as diferentes situações em que essa simbolização ocorre, os alunos, ao se sentirem motivados pelas brincadeiras desenvolvidas durante as aulas de LE, *poderão* construir um imaginário de que conduzem a dinâmica de

estar na LE. Ou ainda, ao participarem repetidas vezes da atividade lúdica, poderão se lançar na tentativa de minimizar o estranhamento que a própria LE pode causar, seja na escuta e na pronúncia dos sons, seja na escrita e na compreensão de um texto lido.

Isso ocorre porque uma das características das brincadeiras em LE é a repetição. O professor tende a repetir a mesma atividade até que todos os alunos, ou quase todos, tenham participado, no caso da participação individual. Se a brincadeira for coletiva (em grupos ou em pares), a mesma dinâmica poderá acontecer várias vezes. Um possível resultado dessa operação é que o aluno, ao participar pela segunda vez da brincadeira, irá repetir o “mesmo” processo, e, por essa razão, o estranhamento inicial da língua outra *poderá* ser minimizado, uma vez que, imaginariamente, o aluno já “sabe” como a atividade será desenvolvida.

Assim, na segunda vez em que o aluno brincar, ele poderá buscar caminhos outros para lidar com o que lhe pareceu, inicialmente, desafiador, o que poderá tornar a LE um pouco mais familiar. A cada nova participação, é possível que uma re-elaboração da experiência vivida ocorra.

Vemos, ainda, que, na mesma brincadeira, não se trata de vivenciar o “mesmo”. Na verdade, trata-se de outro momento, o qual já deixou uma marca, um traço que adveio do primeiro contato e, portanto, ao repeti-la, nunca será a mesma, mas uma “outra” (outra marca, outro contato, outro efeito) no “mesmo” (jogo). Ao final da brincadeira, no *só depois* da brincadeira, é que se pode construir, potencialmente, um sentido mínimo do entrelaçamento do imaginário (do brincar, do todo e da consistência da brincadeira) e do simbólico (da língua, da maneira como a brincadeira se estrutura com suas regras), lugar onde se produz o sentido na estrutura borromeana.

Dito diferentemente, inicialmente, o professor (o o/Outro) faz a apresentação da brincadeira (suas regras, seu desenvolvimento etc) e o aluno constrói uma imagem do que seria essa brincadeira. Ao brincar, ao experienciar a proposta da brincadeira, esse aluno pode elaborar uma impressão sobre ela e sobre a língua ensinada, construindo um sentido. Ao se dar conta de que houve um aquém (ou um além) em relação ao *todo* da brincadeira que havia construído imaginariamente, esse aluno se depara com o furo, e poderá tentar criar objetos para recobri-lo, em uma outra tentativa, repetindo a mesma brincadeira.

Isso é interessante observar, porque, na repetição, há sempre algo novo (ou algo outro) que se produz, seja em relação à língua estrangeira, seja em relação ao professor ou ao colega. Com isso, os movimentos dessa produção de sentidos poderão ir se construindo e se re-

arranjando na aprendizagem. Se o professor estiver atento a essa emergência é possível que ele intervenha para que haja alguma produção, no sentido de despertar algo que possa causar o interesse no aluno de aprender. Não pela brincadeira em si, mas pela possibilidade do que pode dela emergir.

Certamente, não estamos em um campo do previsível, ao contrário, estamos em um campo do não-previsível, pois, ao considerarmos as maneiras de subjetivar cada atividade de modo singular, obteremos respostas absolutamente inéditas e díspares. Nesse sentido, não podemos deixar de fora a possibilidade de que ocorra exatamente o contrário.

O acento que queremos dar a essas exposições é que, apesar de a proposta do lúdico “se dizer” possível em todas as proposições acima (de RG 3 a RG 10), essa produção poderá não se dar com todos os alunos. Mesmo que se aposte muito, investindo na universalidade dos processos, para alguns alunos, essa elaboração poderá não ocorrer, ou ainda, o efeito da repetição poderá ser outro, por razões bastante diversas.

Assim, a discussão que empreendemos até aqui vem indicar que a posição da professora Gabriela, nesse momento, é, acentuadamente, marcada pela implementação de um ensino que se configura universalizante, porque ela aposta em um fazer que é conduzido por um paradigma que não entra na ordem do singular.

Apesar de reconhecermos que diversas possibilidades se abrem com o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de LE, consideramos importante resguardar seu limite e alcance. Assim, interrogamos: seriam *todos* os alunos motivados por essas dinâmicas? Essa maneira que se pretende universal não deixaria de fora algo ou alguém? E o professor, em que lugar ele se coloca? Como definir as brincadeiras ou o material para as diversas situações que se apresentam no ensino?

Essas são importantes questões a serem visitadas. Para analisarmos esse alcance, reiteramos, inicialmente, que há, no ensino, um real que lhe é constitutivo, porque há pontos de inquietação tanto do professor quanto do aluno, e que as atividades lúdicas podem ser consideradas uma *tentativa* de lidar com os efeitos desse real, ou ainda, uma tentativa de lidar com o que falha no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso ocorre porque a atitude normalmente adotada pelos professores é a de tentar uma e (ou) outra estratégia de ensino para que, em algum momento, algo ressoe e a aprendizagem aconteça. Os jogos, as brincadeiras, as dinâmicas com recursos didáticos diversos (áudiovisuais, materiais concretos

etc), enfim, as atividades qualificadas como lúdicas (ou diferentes, usando um predicativo de Gabriela) podem ser uma dessas tentativas.

Vejamos, portanto, as possibilidades que se abrem com os materiais a serem utilizados em atividades que se propõem lúdicas.

### 3.1.1 O lugar do lúdico: revisitando uma proposta - os materiais didáticos

Como já discutido anteriormente, o prazer com o lúdico é algo que escapa ao controle do professor. Em relação a uma determinada atividade, a qual possa ter sido investida de ludicidade, atingir seus objetivos, tais como, motivar, prender a atenção, promover a aprendizagem ou outra, é bastante incerto. Afinal, os alunos irão subjetivar essa brincadeira diferentemente uns dos outros, dada a construção simbólico-imaginária de mundo, de aula, de aprendizagem, de prazer em brincar, de aprender, de ser desafiado e de se expor, de cada um.

Nesse sentido, consideramos que os materiais produzidos para desenvolver quaisquer atividades *poderão* despertar (ou não) o interesse pelo conteúdo a ser ensinado, afinal, não há garantias de seus efeitos. Sobre essa questão, Mrech (2001, não paginado) vai nos dizer que o material pedagógico não é, por ele mesmo, aquilo que vai promover a aprendizagem, e que os

brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em **potencial**. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno. (destaque nosso)

Portanto, a possibilidade de aprendizagem ou o despertar para uma língua estrangeira pela via do lúdico pode (ou não) ser instaurada, uma vez que, aprender brincando se configura como um dispositivo a mais que irá “solicitar” do aluno uma construção tal que faça ressoar essa dinâmica. Afinal, ainda segundo Mrech (2001, não paginado),

o material pedagógico traz em seu bojo um **potencial** relacional que pode ou não desencadear relações entre as pessoas. Assim, o objeto que desencadeou relações muito positivas em uma classe pode ser o mesmo que paralisará outra. (destaque nosso)

Associando as brincadeiras aos diferentes efeitos que elas podem produzir nos participantes, observamos, em nossa prática, que as diversas maneiras de os alunos estarem nas atividades lúdicas têm muito a revelar de suas histórias, de seus interesses, de seus conflitos, de suas questões, enfim. Portanto, para além de conceber o lúdico apenas como já



apresentado pela professora e os estudiosos da área, acentuamos que, no brincar (ou em qualquer situação de aula), há uma possibilidade de emergência de marcas de singularidade do aprendiz que podem dizer algo sobre a forma de enlaçamento desses alunos com a LE, com o professor e com os colegas. O professor poderá se aperceber dessa emergência, se ele for afetado por essa possibilidade.

Assim concebendo, colocamos em destaque não o aluno e as metodologias em um estatuto da certeza, privilegiando a razão e o universal, em detrimento do singular, como já discutimos no capítulo em que abordamos as questões da LA, mas colocamos o aluno como desejante e o ensinar em uma perspectiva que abre para poder ser, ao mesmo tempo, possível e impossível. Justamente porque há aqueles que apreciam e aqueles que não apreciam o lúdico. Não é generalizável. Os contextos não são saturáveis, pois cada um irá demandar uma posição, uma palavra, um caminho diferente uns dos outros.

Quanto menos o professor apostar na totalidade e na universalidade, mais chances esse professor *poderá* ter de construir algo com seu aluno no processo de ensinar e de aprender. Nesse sentido, parece-nos pertinente conceber a ludicidade no ensino como sendo constituída no enodamento borromeano teorizado por Lacan, ou seja, no real, no simbólico e no imaginário. Nessa perspectiva, Cohen (2006, p. 46) considera que o

ato de brincar pode ser pensado nos três registros de inscrição do sujeito formulado por Lacan: o registro simbólico, onde o brincar e o brinquedo são representantes da malha discursiva; o registro imaginário, que inclui o corpo da criança e serve, assim como o brinquedo, para ocupar espaços da fantasia; e, finalmente, o registro real que foi definido pelo autor, como impossível comparecendo no não-dito, naquilo que escapa ao simbólico, característico do material inconsciente.

O brincar em LE, pensado no registro do simbólico, nessa “malha discursiva”, citada acima por Cohen, são as atividades da/na língua inglesa, em uma proposta lúdica. Não apenas no brincar, mas no próprio processo de ensino e aprendizagem de LE, pensamos que essa possibilidade seja válida. Recorrer ao lúdico para ensinar poderia se configurar como sendo *uma tentativa* outra para se haver com aquilo que falha no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma tentativa outra que insiste em revisitar esse ensino por essa outra via, que poderá servir para uns e não para outros.

No caso que aqui estamos analisando, que trata como questão maior o ensino formal de inglês, é demandado que o aluno produza, linguisticamente, algo para seu “sucesso” escolar, minimamente. Entretanto, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que esse aluno se aliene, que ele subjetive certos significantes da língua outra.

O registro do imaginário vem marcar, inicialmente, o movimento da imagem que o aluno tem de si, do professor e da LE. É esse registro que poderá dar consistência e que permitirá que essas instâncias tenham a figuração de um todo. A participação do aluno nas atividades propostas pelo professor se dá em conformidade com as representações que cada aluno tem desse todo e do lugar que ele ocupa no processo de ensinar-aprender.

O real da brincadeira e do ensino se instaura como aquilo que fica sem ser simbolizado, o resto da simbolização, sendo, portanto, da ordem do impossível, mas que é constitutivo em sua ex-sistência, por ser íntimo e estranho ao mesmo tempo ao aluno e ao professor. Apesar de mencionarmos os três registros de maneira isolada um dos outros, lembramos que eles operam juntos e não separados, e constroem estruturas singulares, nas quais o significante “brincar” se relaciona com os outros significantes da cadeia.

Até aqui, tecemos considerações sobre algumas possibilidades que se abrem com o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de LE, sobre os materiais didáticos criados para esse fim e sobre a inscrição e a aposta teórica de Gabriela, o que deixa entrever certas representações de ensinar, de professor e de aluno.

Vejamos agora, como Gabriela se coloca em relação ao lúdico, dois anos após ter iniciado a docência, profissionalmente.

### 3.2 A sala de aula e um re-posicionamento frente ao lúdico

Para percebermos as representações de Gabriela sobre ensinar, sobre ser professor e ser aluno, perguntamos na entrevista: “o que você complementaria/mudaria/confirmaria em seu TCC<sup>66</sup>?” Ela nos responde:

EG 1

Sobre... até tem um bom tempo que eu não olho ele, esse TCC, mas **eu confirmaria o fato do lúdico ser muito importante na aula de inglês, justamente para fazer o aluno se interessar mais pela disciplina.** Éhh... mudar alguma coisa eu acho que não. (...) eu acho que complementaria, **eu experimentaria pra poder analisar mais os resultados.** Acho que hoje eu consigo fazer isso, como eu tenho um ano inteiro pela frente com uma turma **eu posso fazer isso e ver o que dá certo e o que não dá.**

Assim enunciando, Gabriela deixa flagrar que ainda está, de certa forma, colada ao conjunto de teorias sobre o lúdico que a constituiu, durante sua formação acadêmica (“eu

---

<sup>66</sup> Lembramos que o TCC é o relatório apresentado no final do curso.

confirmaria o fato do lúdico ser muito importante na aula de inglês”). Ela ainda se identifica com alguns significantes desse campo teórico, os quais possibilitam a construção de uma representação que se delineaia atrelada a uma forma agradável de ensinar e de aprender. Representação essa que se configurou como aspecto notadamente marcante em vários momentos do seu relatório.

Essa “colagem”, enunciemos assim, pode ser observada, ainda, no fragmento “fazer o aluno se interessar mais pela disciplina”. Nesse fragmento, além de reforçar a ideia central que seria o interesse pela LE, o verbo “fazer” deixa sugerida uma condição de positividade. Melhor dizendo, o valor semântico que se confere a esse verbo promove ao sentido geral da frase um caráter de *produção*: “o lúdico faz”, o que sugere positivamente uma ação. Em oposição à *possibilidade* de produção: o lúdico *pode fazer*, ou *possibilita*, ou *oportuniza*, que teria um caráter modalizado de uma ação.

Entretanto, observamos que na sequência “justamente para fazer o aluno se interessar mais pela disciplina”, o termo “justamente” parece dar um estatuto mais delimitador e pontual sobre o alcance dessa proposta metodológica (“fazer o aluno se interessar mais pela disciplina”). Ou seja, se, em um momento inicial, que aqui consideramos como sendo o relatório, Gabriela atribuiu um valor de verdade ao que foi dito a respeito do lúdico, como vimos nos excertos de RG 3 a RG 10, no momento posterior, na entrevista, essa verdade parece ter sido desestabilizada.

Essa desestabilização pode ser também observada a partir

1. do verbo “experimentaria”, sugerindo que não é possível conceber todos os argumentos favoráveis ao lúdico, sem que eles sejam apreciados;
2. da construção “acho que hoje eu consigo fazer isso”, o que já parece deixar marcado o início de uma produção que seja dela mesma, instaurando, assim, um movimento em relação ao regime de verdade construído acerca da eficiência do lúdico no ensino; e
3. da expressão “ver o que dá certo e o que não dá”, parece instituir certa quebra na universalização da proposta lúdica, talvez por conceber algo da ordem do singular dos alunos e dos grupos; e dá indícios de instituir, ainda, uma tentativa de tomada da palavra, como poderá ser observado a seguir, em EG 2.

A análise desses três aspectos citados nos possibilita inferir sobre a existência de um movimento de Gabriela, no sentido de conceber a possibilidade de analisar os resultados de seu investimento em atividades lúdicas, para um posterior posicionamento seu. Esses dizeres

parecem assinalar um movimento de separação de determinados pressupostos, aos quais ela havia se alienado durante sua graduação, tais como aqueles apresentados do excerto RG 3 ao RG 10. Portanto, ela dá indícios de que percebe um furo nessas teorias e inicia uma passagem da alienação para a separação desse Outro teórico que a constituiu, talvez por se dar conta de que algo lhe escapa e, às vezes, falha.

### **3.2.1 Mas, então, porque há no lúdico “o que dá certo e o que não dá”?**

O percurso que fizemos até aqui apontou para o foco em que centrou, preponderantemente, o relatório de Gabriela em relação ao lúdico, qual seja, o de ser um caminho bastante interessante para prender a atenção de alunos, motivando-os, de alguma maneira, para a aprendizagem de uma LE. Mas observamos que, na entrevista, seus dizeres deixavam entrever alguns sinais de que essa dinâmica não abarca todos os alunos como parece prever a teoria. Então, por que o lúdico, às vezes, “não dá certo”?

Entendemos que aquilo que insiste em seguir em direção contrária ao pretendido, ou seja, a não-motivação para aprender, pela via das brincadeiras, já dá indícios de outras implicações que constituem os processos de ensinar e de aprender. Uma delas seria a de que, da mesma forma que, no momento da brincadeira, alguns alunos se descontraíam, havia aqueles que não “respondem” à atividade como seria esperado pelo professor. Ou seja, na brincadeira há alguns alunos que não são afetados como outros, ao contrário, sentem-se pouco motivados para “entrarem” na atividade. Esse fato é absolutamente observável em diversos momentos em que desenvolvemos uma brincadeira ou uma “atividade diferente”, para usar uma expressão de Gabriela.

Pensemos, inicialmente, no que diz respeito ao campo pessoal. Nem todos os alunos se sentem à vontade para brincar na aula, portanto, o que poderia ser um momento de motivação, pode se tornar um momento de constrangimento ou desconforto, e isso não deve ser desconsiderado. Afinal, o brincar envolve o corpo; envolve uma certa exposição de si, de seu conhecimento, de sua capacidade perante o outro; e envolve, ainda, ter que lidar com a possibilidade de ganhar ou perder, em se tratando de um jogo ou de uma competição. Portanto, as diferentes respostas que os alunos dão às brincadeiras apontam algo da ordem do singular e questionam a universalidade que perpassa a proposição lúdica, justamente pelo modo como cada aluno subjetiva essa proposta de ensino.

No âmbito relacional, entre alunos-professores e alunos-alunos, também pode ocorrer, o que não é raro, que algumas atividades de competição tenham um desfecho menos divertido, por criarem situações de conflitos e de tensão entre os participantes. O que demandaria do professor certa habilidade para minimizar o descompasso entre o que se planejou e algum mal-estar que tenha emergido. Então, o que estava programado para ser prazer pode se tornar desprazer e produzir efeitos pouco almejados, tais como a resistência de alguns alunos para se envolver em outras atividades didáticas futuras, por exemplo.

Como temos dito, há sempre algo que falha nos processos de ensino e de aprendizagem de LE, seja pelo descompasso entre as relações (professor/aluno, por exemplo); pelo desencaixe entre os interesses dos envolvidos; pela hiância existente entre o que se diz e o que se toma como dito, via linguagem, enfim, são diversos os desencontros que produzem um resto, um furo. Esse resto não simbolizável (*a*), mas constitutivo, poderá suscitar, no professor, um investimento em diferentes tentativas didáticas, por exemplo, de bordejamento desse “furo hiante”, de que Lebrun (2008, p. 68) nos fala. A brincadeira poderia ser pensada como uma dessas tentativas.

Em decorrência dessa hiância, podemos considerar que os alunos subjetivam diferentemente os processos e, por essa razão, dão diferentes respostas às dinâmicas de ensino de LE. Essa diferença pôde ser percebida por Gabriela em outros momentos, em sua entrevista. Vejamos um fragmento:

EG 2

**Hoje** eu vejo que **dependendo do meu público alvo** eu posso levar um **certo tipo de lúdico, tem certo público** que não. **Mesmo sendo às vezes o mesmo 6º ano e numa mesma escola pública**, mas às vezes tem local diferente, às vezes uma sala é diferente de outra, numa mesma escola, tem sala que é mais agitada, tem certa brincadeira que você pode fazer. Outros alunos são mais calmos e tal, então essa diferença.

Nesse excerto, os termos e as expressões “dependendo”, “às vezes”, “mesmo sendo”, “certo público”, “certo tipo de lúdico”, “uma sala é diferente de outra” e “então essa diferença” deixam entrever que Gabriela percebe e maneja diferentemente o lúdico no ensino (diferentemente em relação ao seu relatório).

Esse movimento pode ser percebido da seguinte forma: ao longo do relatório, Gabriela reforça que o objetivo da ludicidade no ensino seria “motivar” (RG 3), “amenizar os obstáculos” (RG 5), “criar um ambiente descontraído” (RG 7), dentre os outros apresentados de RG 3 a RG 10, de maneira notadamente universal, como se essa concepção alcançasse todos os alunos. Esses dizeres podem apontar para uma expectativa de atender a uma

demanda de ordem acadêmica (talvez por se tratar de um relatório ou para ser consonante com os teóricos estudados na disciplina, ou por outra razão), ou ainda, pode ser indicativo de uma alienação aos significantes que compõem as teorias sobre a universalização da eficiência do lúdico no ensino de LE. Já na entrevista, essa universalização é modalizada.

O contato com seus alunos, em sala de aula, parece ter suscitado o início de um movimento na representação de ensinar. Ou seja, o advérbio “hoje”, como nos remete a uma temporalidade, traz o que é da ordem de um outro acontecimento, as concepções construídas durante a graduação. Mas aponta também para um outro tempo, atualizando, de alguma maneira, a concepção de Gabriela sobre o lúdico.

Nesse sentido, esse movimento que marca uma posição *antes* (presente no relatório) e uma outra *depois* (presente na entrevista), como vimos em EG 2, possibilita-nos afirmar que Gabriela dá indícios de um movimento em sua posição frente a esse saber sobre o lúdico. Apesar de a professora ainda apostar no resultado que a proposta lúdica apresenta, esse investimento parece ter sido re-arranjado ou re-significado, com a entrada do outro (seu aluno). Afinal, é preciso que haja o outro para que o movimento se dê. Nesse caso, seu aluno parece ocupar um lugar simbólico, aquele que porta tantas outras histórias e se constitui de tantos outros significantes, e não apenas um lugar imaginário, idealizado. Gabriela parece não mais se identificar apenas com o lugar do aluno, dando a ele o que (ela) gostaria de ter (aulas divertidas e animadas), mas busca aquilo que considera ser da ordem do possível e indicado para sua proposição de ensinar.

Esse movimento da professora, possivelmente, se deu porque ela fez circular um funcionamento discursivo, que poderia ser: durante o estágio, Gabriela parecia estar no discurso da universidade, no lugar daquele que não sabe e que acolhe os ensinamentos dos mestres, em relação ao lúdico. As teorias que deram suporte para seu investimento nessa proposta metodológica não foram problematizadas ou questionadas, mas se circunscreviam no estatuto de uma certeza. Já na entrevista, ela indicia estar enlaçada de outra maneira. Maneira essa marcada por um questionamento da universalização dos pressupostos teóricos sobre a ludicidade.

Os termos “mesmo” e “mesma” (“**mesmo** sendo às vezes o mesmo 6º ano e numa **mesma** escola pública”), em EG 2, aparecem como forma de indicar que não há o “mesmo”. O que há é a pura diferença. Diferença essa com que temos que lidar cotidianamente. Mas esse destaque de Gabriela nos suscita uma indagação: não seria a percepção da diferença dos alunos entre si algo para ser tomado, pela professora, como sendo constitutivo? Interessante

observar que, no relatório, a questão da diferença é sequer mencionada. A diferença é citada apenas na entrevista. Assim, nessa perspectiva, Gabriela parece iniciar uma problematização a respeito da abrangência do lúdico no ensino.

Entretanto, observamos que esse provável movimento, que acabamos de apontar, nos pareceu se dar apenas na *escolha* da atividade lúdica e não na perspectiva de adotar ou não o lúdico em seu ensino. Afinal, Gabriela se mantém firme no propósito de ensinar e de aprender de forma agradável. Isso está indicado tanto no relatório quanto na entrevista. Dessa constituição, observamos algumas decorrências.

### 3.3 Algumas representações do ser professor

No relatório, Gabriela faz coro com os dizeres dos teóricos, fazendo dela as vozes desses teóricos, como já indicamos no início deste capítulo. O que dá indícios de ela estar alienada aos significantes das teorias estudadas sobre essa temática. Nessa posição, ela enuncia:

RG 11

**Cabe, então, ao professor, criar um ambiente mais descontraído** para esse processo de ensino-aprendizagem com as atividades lúdicas, **para que os alunos se interessem pelo conteúdo, ou ao menos prestem mais atenção nele.**

RG 12

O professor deve ser **dinâmico, flexível, criativo, ter interatividade e relacionamento estreito com o seu aluno.**

RG 13

o professor, como educador, deve exercer papel de **animador e incentivador de aprendizagens significativas.**

RG 14

Deve-se **prestar atenção às necessidades do aluno**, à aula a ser dada e o material a ser utilizado.

Esses dizeres nos permitem inferir que Gabriela constrói representações do ser professor, notadamente, pautadas na dinâmica de o professor se desdobrar e empreender seus esforços no sentido de atender aos seus alunos. Nesse sentido, consideramos pertinente levantarmos uma questão: qual seria o papel do aluno nesse processo? Ou ainda, de que forma esse aluno estaria implicado na construção de sua aprendizagem? Isso parece não se apresentar.

O aluno teria apenas necessidades e interesses, aos quais o professor teria sempre que atender? Essa nos parece ser uma possível representação de aluno que vem como efeito de determinadas construções teóricas, com as quais essa professora se identificou. A expressão “ou pelo menos”, em RG 11, dá indícios de que o movimento do professor se daria no sentido de promover sempre e solicitar muito pouco, ou quase nada, do aluno. Ou ainda, o professor deveria investir em recursos didáticos, pessoais, afetivos e outros para, minimamente, ter a atenção dos alunos, caso “aprovem” o investimento do professor? Não haveria nessas representações uma acentuada assimetria de responsabilidades? Bem entendemos que há responsabilidades de ambos os lados, apesar de serem de naturezas diferentes, mas não estaria aí posta a construção imaginária de que o professor deveria estar “à disposição” dos alunos para que eles sejam contemplados em seus interesses e necessidades?

Essas formas de representar o ensino, o aluno e o professor nos chamam a atenção porque, nessa configuração, não nos parece que o professor demande do aluno alguma forma de implicação no processo do qual ele próprio é o centro. Mas confere ao aluno uma espécie de lugar que o outorga “decidir” sobre seu (não) envolvimento nas aulas. Talvez por essa razão, Gabriela declara:

EG 3

**ensinar inglês** pra mim, é... principalmente eu que trabalho em escola pública, eu acho que a principal coisa é o desafio, é **desafiador**.

EG 4

Então, pra mim, é **desafio**, é fazer com que pelo menos se interesse pela língua.

EG 5

**Você entender o lado do seu aluno**. Eu, pelo menos tento fazer isso e acho isso legal. Então, eu acho importante.

O que vem como destaque, para nós, é o ensino como sendo “desafiador”.

Seria desafiador porque há indícios de que o objetivo preponderante do ensino, para Gabriela, é “entender o lado do aluno” (EG 5) e “fazer com que ele, pelo menos, se interesse pela língua” (EG 4)? Desafiador porque há algo de possível e impossível no ensino? Desafiador porque teria nesse desafio algo que seja da ordem da constituição subjetiva dessa professora e que pode vir como demanda de reconhecimento, por exemplo? Retomaremos cada uma dessas considerações.

Ao concebermos que o aluno irá aprender se houve algo na constituição de seu desejo que o impulse em direção à aprendizagem, indubitavelmente, o desafio está instaurado,



porque há algo nessa constituição de sujeito desejante que escapa tanto ao aprendiz (ser empírico), quanto ao professor.

Nos excertos EG 3, EG 4 e EG 5, observamos que os traços sobre o ser professor apontados pela professora compõem alguns pressupostos de uma abordagem que, segundo Andrade (2008, p. 191), se vincula à proposta de uma pedagogia construtivista e aos pressupostos da abordagem comunicativa. Em suas palavras:

a necessidade do professor de inglês ensinar, através de recursos pedagógicos, materiais didáticos e atividades que envolvam o lúdico, associa-se também à injunção do discurso pedagógico atual que propaga a relação do aprender exclusivamente com prazer.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem de uma LE envolve aspectos da “afetividade (motivações, capacidade de riscos, grau de ansiedade, pressão do grupo)”, dentre outros, conforme nos apresenta Almeida Filho (1993, p.15). Esse autor afirma ainda que

o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).

Observamos que há uma identificação acentuada com esses pressupostos teóricos no fazer pedagógico dessa professora. Como decorrência, os efeitos dessa identificação deixam marcas que se desdobram em uma maneira de lidar com o ensino notadamente tenso, porque o que parece ser preponderante no processo de ensinar e de aprender é agradar ao aluno. A questão é como fazê-lo, ou como diria Lacan, tentar responder à pergunta “o que o Outro quer de mim”?

Nesse dilema, Gabriela fantasia uma resposta (parcial e temporária):

EG 6

fazer [o ensino da LE] **não ser uma coisa chata, não difícil pra eles, ser uma coisa que chama a atenção.**

Interessante observar que os fragmentos que foram apresentados até agora parecem indicar que a demanda maior de Gabriela é em relação a chamar a atenção do aluno para a língua e fazer com que ele se interesse por ela. Dessa forma, e para que o professor atenda às necessidades e aos interesses dos alunos, essa professora, inicialmente, argumenta que ser professor

EG 7

é uma coisa que **você tem que ter dom** pra ser.

As representações de professor se desdobram em posições, em lugares e em papéis que Gabriela declara se sentir chamada a assumir. Na entrevista, ela diz:

EG 8

eu procuro tratar os **alunos como amigos**... eu prefiro ser o tipo de professora que é amiga, que é... que **conversa de igual para igual**.

EG 9

eu tento manter isso: de ser **uma professora próxima, amiga** e ao mesmo tempo manter o padrão de professor/aluno, o respeito.

EG 10

hoje em dia é que além de você ser professor, **você tem que ser pai**, você tem que ser **mãe**, você tem que ser **psicóloga**, você tem que **saber a realidade do aluno**... isso acaba desgastando.

EG 11

você tem que... ao mesmo tempo que você é professora, você tem que ser **mãe, tia, irmã mais velha, psicóloga, orientadora, você tem que ser tudo**.

Retomemos, inicialmente, o que Gabriela pontua, em seu relatório, sobre os predicativos para ser professor. Ao recorrer aos estudiosos que desenvolvem trabalhos sobre a ludicidade, essa professora assegura que o professor deve ser dinâmico, flexível, criativo, ter relacionamento estreito com o seu aluno, dando atenção às necessidades do aluno, dentre outras atribuições.

Na entrevista, ela nos informa que procura ser “amiga” de seus alunos, mas observa que há uma demanda, por parte desses alunos para que ela seja também “pai”, “mãe”, “psicóloga”, “tia”, “irmã mais velha”, “orientadora”, enfim, que ela seja “tudo”. Observamos que esses predicativos estão acompanhados da expressão deôntica “tem que”, a qual deixa sugerida uma obrigação a que o professor deve atender em sua prática docente, por um lado.

Por outro lado, ao afirmar que o professor “tem que” desempenhar todos esses papéis, Gabriela não está alheia à subjetividade dos alunos e parece perceber que a racionalidade da qual a ciência se serve para construir certas teorias foraclui o sujeito e, por esse motivo, a demanda do aluno chega ao professor de maneiras diversas, como um pedido de certo acolhimento, por exemplo. Portanto, a queixa de ter que ser “tudo” deixa entrever que o professor é chamado a responder de um lugar que ele não se sente pronto ou habilitado a fazê-lo. Mas, afinal, o que seria possível atender dessa demanda? Quais seriam o limite e o alcance desse atendimento?

Sobre essa questão, Mrech (1999, p. 8) questiona:

será que o professor refere-se a uma pessoa concreta ou a um lugar no discurso? Pode-se levantar a hipótese, aqui, de que o professor fala de algum lugar. Então, de onde ele fala para exercer a sua função? Que lugar o professor ocupa atualmente? Será que o professor perdeu o seu lugar?

De qualquer forma, a representação de professor que se apresenta como predominante, na entrevista, volta-se para alguns atributos que privilegiam as formas de construir uma relação com o outro, marcada pela evitação de algum mal-estar. Assim, pensado, o professor teria mesmo perdido seu lugar? Mas qual é o lugar do professor? Essa discussão mereceria um aprofundamento, mas não é nosso foco, aqui. Nesse sentido, para não correremos o risco de sermos simplistas, analisamos alguns efeitos dessa questão.

Observamos que, para que seu trabalho se desenvolva, Gabriela se desdobra usando recursos didáticos e pessoais na tentativa de conseguir alcançar, pelo menos imaginariamente, sucesso ao ensinar. Destacamos que esse desdobramento parece vir em forma de promover prazer, pela via do lúdico e pelo investimento nas relações pessoais. Uma alternativa para esse investimento foi se colocar próxima de seus alunos e tentar evitar o que pudesse causar tensão ou mal-estar entre ela e os alunos, o que, imaginariamente, poderia comprometer a qualidade das relações. Por esse motivo, torna-se importante para essa professora, entender o lado do seu aluno.

Apesar de Gabriela buscar um laço que a coloque como “amiga” de seus alunos, algo lhe escapa, e a assimetria acaba se instaurando com o seu próprio consentimento. Contudo essa assimetria parece acontecer com a inversão de posições. Ou seja, nessa relação com o aluno, Gabriela parece ceder ao que vem como exigência do outro para não se indispor com seus alunos, como veremos, em EL 14. Um efeito dessa dinâmica pôde ser observado quando lhe perguntamos sobre como ela lida com acontecimentos não previstos na sala de aula.

### 3.4 O inesperado como possibilidade de produção

Uma das questões por nós formuladas foi: “Como você lida com o inesperado, em suas aulas?”. Gabriela responde:

EG 12

o que eu acho, assim, como inesperado, (...) [é que] **eles querem saber se você sabe**, eles (...) virem com jogos, com músicas que eles escutam, frases na internet, msn e eles querem que você dê conta de traduzir aquilo pra eles: “Ah, eu vi isso na camiseta

de um amigo.... Eu vi isso na internet... Eu vi isso no computador.” E eles querem que você traduza aquilo. E, é complicado porque **a gente brinca que o aluno só quer saber aquilo que você não sabe.**

Chama-nos a atenção Gabriela ter apresentado como inesperada uma situação que lhe tenha produzido algo desagradável. Como já dissemos, nas análises de Mônica, a noção de “inesperado” não apresenta em si nada de bom ou de ruim, mas aquilo que simplesmente não se espera. Essa professora trouxe em questão o fato de, às vezes, na sala de aula, não conseguir responder às perguntas de ordem linguística formuladas por seus alunos.

Nesses dizeres, essa professora parece chamar a atenção para um outro aspecto da formação do professor: o conhecimento linguístico. O que a desestabilizou parece ter sido construído sobre o eixo de que o professor deve ter um conhecimento tal, para que seu lugar não seja “testado” e que ele consiga atender a todas as demandas que emergem na sala de aula.

Consideramos significativas as brechas que parecem se abrir ao se eleger o significante “o aluno só quer saber aquilo que você não sabe” (EG 12) como um inesperado, no processo de formação e de ensino e aprendizagem. Assim consideramos, porque esses dizeres fazem emergir dois aspectos relevantes: um deles seria a questão de se reconhecer barrado pela própria condição de se constituir sujeito, o que nos suscita perguntar: como essa professora tem lidado com a castração, com os limites que são constitutivos da linguagem e da formação, por exemplo? O outro aspecto seria aquele que viria questionar uma possível fragilidade de ela ocupar o lugar de sujeito suposto saber nessa relação com seus alunos.

Sobre a castração, Lacan, citado por Mrech (1999, p. 98) esclarece que

ensinar é um trabalho do sujeito, uma construção de desejo, uma elaboração ética, que exige a presença de uma enunciação marcada. É um assumir do professor como um sujeito barrado.

Certamente que o conhecimento teórico do professor é de fundamental importância. Não é disso que se trata aqui. A questão é que o professor não detém “todo” o conhecimento nem teórico, nem linguístico, e para lidarmos com essa falta faz-se necessária uma mobilização, no sentido de inventarmos maneiras de lidar com a castração, uma vez que o professor “não detém todo o conhecimento que ele ensina ao aluno”, (MRECH, 1999, p. 98).

Na história de Gabriela, a maneira com a qual ela parece ter lidado com essa situação (de não ter uma resposta à pergunta de seu aluno, de não saber “tudo” da língua) foi um investimento acentuado na relação com o outro. Seguindo seus dizeres:

EG 13

eu procuro **ser sincera**, se eu não souber, eu falo:

“Olha, isso eu não sei, mas eu **vou procurar e trago** isso pra você.”

Você ‘tá trabalhando profissões, por exemplo.

“Ah, como que é... ãhh... vendedor de picolé na rua?”.

Aí você pensa rápido:

“Nossa, vendedor de picolé?! Não sei.”.

“Como que é alguém que vende pamonha?” E você não sabe.

Então, esse inesperado eu procuro ser muito sincera.

Diante da falta que se instaura (nesse caso, de conhecimento linguístico, da LE), a saída que ela encontrou foi a de assunção, frente ao seu aluno, de um não-saber sobre os termos em questão. Uma vez mais, essa professora busca fazer um laço com seu aluno de forma tal que envolva aspectos da afetividade e parece esperar contar com sua compreensão, por seu não-saber linguístico. Entretanto, como um gesto de compensação pela impossibilidade de atender prontamente seu aluno, ela se apressa em se oferecer para levar uma resposta em breve (“vou procurar e trago isso pra você”). Pensamos que ao adotar esse procedimento, Gabriela dá indícios, de um lado, de não querer comprometer ou arranhar uma construção imaginária que (ela imagina que) o aluno tenha dela, como professora, e, por outro, de não envolver o aluno na construção de seu próprio conhecimento, poupando-o.

Entretanto, a construção imaginária dos alunos sobre a figura do professor, bem como suas atitudes frente ao professor se apresentam como elementos constitutivos da representação do ser professor que Gabriela constrói para si. Dito diferentemente, ao longo do processo de formação acadêmica, pessoal e profissional, essa professora foi, continuamente, construindo representações do que seria um professor de LE. Algumas dessas representações podem aparecer em forma de procedimentos didáticos e outras não. Com isso, ao estar na sala de aula, com seu aluno, ela tem chances de “saber” sobre a professora que ela tem sido, pela via do que seus alunos lhe retornam, em forma de atitudes, questionamentos e de outras formas.

Não diferentemente seria com o aluno. Esse, por sua vez, também saberá dele pela via do professor que lhe dará predicativos, melhor dizendo, significantes para que ele construa sua imagem de aluno, tal como em uma relação dual em que se constrói uma imagem do *eu*. Ou seja, os alunos poderão se constituir dos significantes que seus professores lhes oferecerem, caso tenham se identificado com eles. Gabriela parece oferecer alguns, pelos seus relatos vistos nos excertos anteriores, tais como: o aluno deverá ter suas necessidades atendidas; o professor deve conversar “de igual para igual”; o ensino não deve ser chato ou difícil; dentre outros. Dessa construção, há efeitos.

### 3.5 A construção de um lugar: os significantes advindos do Outro

Dando continuidade ao relato de Gabriela iniciado em EG 13, no excerto abaixo, essa professora nos conta como lida com o não-saber acerca de aspectos da língua que ensina, lembrando que ela considerou que essa situação seria um “inesperado”. Ela enuncia:

EG 14

Você escuta o aluno dizer:

“Uai, cê é professora... ‘cê não sabe?’” (...)

Sou professora, mas não sei tudo... (...)

E o fato de ver muito aluno te perguntar alguma coisa sabendo o que que é, sabendo o significado de uma palavra, uma estrutura, uma tradução pra te desafiar mesmo, pra saber se você sabe.

Isso eu procuro lidar com naturalidade, levar na brincadeira mesmo.

Às vezes eu até pergunto:

**“cê ‘tá me perguntando é porque eu não sei?’”.**

Um dia me responderam **“é sim”**.

Aí eu disse: **“que isso, hein? E tal...”**.

Eu procuro levar isso na brincadeira. Isso é próprio de aluno, querer testar professor... então, **eu procuro levar na brincadeira pra não virar uma coisa chata e não criar problema depois**.

Essa passagem nos pareceu assinalar que o aluno testa não exatamente o conhecimento linguístico da professora, mas o lugar que ela construiu para estar e falar como professora. Não seria, dentre outras coisas, o dizer “Uai, ‘cê é professora... ‘cê não sabe?’”, se tomado como um significante, uma forma de apontar algo sobre a posição de professora? Não estaria o aluno tentando reivindicar um lugar outro para essa professora estar, que iria além do “igual para igual”? Essas parecem ser possibilidades de gestos interpretativos.

Gabriela nos relata, ainda, que seu aluno pergunta o que, algumas vezes, já sabe, com o intuito de desafiá-la. A resposta que essa professora dá é procurar “lidar com naturalidade, levar na brincadeira”. Quando seria o momento (se é que há algum) em que o aluno deixaria de testar ou “desafiar” o professor? Nessa situação, há indícios de que ela não quer desagradar o aluno. Nessa perspectiva, Gabriela parece não pretender instaurar uma verticalidade nas relações, e instaurar o que faz o corte ao estabelecer os lugares simbólicos de aluno e de professora. A ausência desse corte produz efeitos como desdobramento. Vejamos um desses efeitos, no excerto abaixo, que é continuidade de EG 14.

EG 15

Às vezes eu até pergunto:

**“cê ‘tá me perguntando é porque eu não sei?’”.**

Um dia, me responderam: **“é, sim”**.

Aí eu disse: **“Que isso, hein? E tal...”**.

A resposta “Que isso, hein? E tal...” parece expressar certo estranhamento em Gabriela e ainda parece indicar certo desapontamento em relação à atitude do aluno, ao confirmar uma pergunta que foi, a princípio, dela mesma (“cê ‘tá me perguntando é porque eu não sei?”). Lembramos que o fragmento “eu não sei” já é uma afirmação sobre seu próprio saber (em relação à LE). Uma possibilidade de análise seria que Gabriela parece desapontada porque, afinal, ela se coloca como próxima, amiga, conversando de igual para igual, tentando entender o lado do aluno, suas necessidades e interesses, e buscando fazer do ensino de inglês uma situação agradável e “não difícil”. Desse investimento, essa professora parece esperar mais, em termos de reconhecimento, por parte de seus alunos.

Essa dupla confirmação, “é, sim” soou como algo que, inicialmente, pareceu não ter sentido, para Gabriela. Ou melhor, a resposta que seu aluno lhe deu causou surpresa e pareceu “furar” uma construção imaginária do que tinha sobre si própria, essa imagem egoica, a qual construímos para dar sustentação a uma representação de sermos professor.

Nesse sentido, a resposta do aluno, “é, sim”, ao ser concebida como um significante, abre algumas possibilidades de construirmos sentidos. Tomemos o que Lacan (1975/1982, p. 47) nos ensina: o “significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito de significante”. Desse postulado, podemos depreender que o aluno, ao subjetivar cada acontecimento que compõe os processos de ensinar e de aprender uma LE, ele o fará de uma maneira singular. Com isso, queremos dizer que, por mais que a professora invista no lúdico para tornar o ensino divertido, do ponto de vista dela, o aluno poderá “dizer”, pela via dos significantes, que seu desejo<sup>67</sup> “é sempre desejo de outra coisa” (LACAN, 1966/1998c, p. 522).

Então, uma possibilidade de análise seria a de que a resposta de seu aluno pode dar indícios de questionar a posição em que sua professora parece se colocar: uma “posição objetual”. Sobre essa questão, Andrade destaca alguns possíveis efeitos decorrentes dessa dinâmica. Segundo essa autora, a

aprendizagem focada no lúdico, nos interesses individuais, propalada no discurso da pedagogia construtivista corre o perigo de conferir ao professor uma posição objetual na relação de aprendizagem, pois a autoridade, que ele representaria e que se faz necessária numa relação de transmissão, pode ser anulada em nome de um gozo constante. (ANDRADE, 2008, p. 190)

---

<sup>67</sup> Desejo, segundo Lacan (1957-1958/1998, p. 96), é “uma defasagem essencial em relação a tudo o que é, pura e simplesmente, da ordem da direção imaginária da necessidade – necessidade que a demanda introduz numa ordem outra, a ordem simbólica, com tudo o que ela pode introduzir aqui de perturbações.”

Consideramos esse aspecto significativo, uma vez que o professor, ao construir um lugar a partir do qual poderá falar, o lugar do professor, já dá indícios de uma forma de implicação e de que o lugar de onde esse professor fala, definitivamente, não é o de aluno. Nos excertos que apresentamos até agora, observamos que a fundação desse lugar parece estar marcada por momentos em que essa professora cola-se no processo de ensinar e aprender na perspectiva de tentar tornar o ensino agradável e fácil para seus alunos, poupando seus alunos, de certo modo, de um envolvimento que deveria ser deles. Vimos isso em “vou procurar e trago isso pra você”.

Retornando ao excerto EG 14, Gabriela relata “levar na brincadeira” a atitude de seu aluno para “não virar uma coisa chata e não criar problema depois”. Esses dizeres dão elementos para colocarmos em pauta, uma vez mais, a instauração do lugar de professora que parece ser perpassado pela horizontalidade. Com isso, perguntamos: como seria constituído um lugar simbólico que daria suporte à invenção de ser aluno? Que tipo de problema poderia ser criado, se a professora agisse diferentemente (EG 14)? Seria esse possível problema de ordem relacional? Ou de aprendizagem? Quem seria poupado de algum problema? Os alunos? Ela? Ambos?

O fato de ela fazer essa afirmação acaba apontando para uma relação que se horizontaliza, porque o aluno parece dar sinais de tratá-la “de igual para igual”. Assim sendo, como se daria a invenção do lugar do aluno, uma vez que quem marca esse lugar simbólico na construção subjetiva do aluno é o professor? Que significantes essa professora tem “oferecido” aos seus alunos para a construção desse lugar? Por essa razão, pensamos que a forma como Gabriela nos relatou esse episódio pareceu nos indicar traços do manejo que ela tem com seus alunos e com o processo de ensino e aprendizagem que veem como efeito das representações que ela tem construído ao longo de sua história com a LE.

### **3.6 Marcas de um início**

Ao concebermos que as representações de aluno, professor e ensino são construções que podem ter um início em nossa experiência de aprender uma LE (ou antes), solicitamos que Gabriela narrasse sua história de aprender inglês. Ela enuncia:



EG 16

Eu comecei aprender inglês quando... na escola, no ensino regular, no Fundamental, mas **eu não gostava muito não**. Ah... eu fui aprender mesmo quando eu ‘tava no primeiro colegial, **quando precisava mesmo estudar por causa do vestibular**. Daí, **me matriculei num cursinho**, numa escola de línguas. E a partir **daí, eu comecei a me interessar pela língua, comecei a gostar**, achar interessante e querer aprender.

Observamos que a motivação de Gabriela para aprender inglês foi marcada, inicialmente, por uma necessidade: estudar para ser aprovada no vestibular. A expressão “por causa” sustenta essa inferência. O sentido para aprender inglês expresso pela situação de vestibular se deu no entrelaçamento da necessidade (advinda do registro imaginário) e do contingente instituído naquele momento (instaurado pelo simbólico, afinal, “nenhum significante se produz como eterno” (LACAN, 1975/1982, p. 56). Afinal, e nas palavras de Lacan (1975-1976/2007, p. 70), “o sentido resulta de um campo entre o imaginário e o simbólico”.

Com isso, a aprendizagem da língua parece ter um estatuto de funcionalidade ou de finalidade. Essa questão parece se repetir em sua prática docente, como podemos observar nos excertos abaixo. Gabriela explicava que, durante suas aulas, procurava mostrar ao aluno

EG 17

**o porquê** de aprender inglês.

EG 18

é interessante ver o tanto que é legal você poder **conversar em outro lugar**, você **saber o que está escrito** em um nome de uma loja escrito em inglês...

EG 19

Às vezes, no nome hot dog, hamburger é uma palavra, o inglês tá embutido, **eu procuro trazer essa realidade pros meninos, pra dar aula**.

Interessante observar que Gabriela tenta construir, para seu aluno, uma razão para aprender essa LE. Esse “porquê” se apresenta com fins utilitários, assim como foi em sua história. No caso de seus alunos, a utilidade, digamos assim, estaria em “poder conversar” e “saber o que está escrito” em lugares diferentes. Esses apontamentos deixavam desvelar uma concepção de língua como sendo para a comunicação.

Ainda, na entrevista, perguntamos sobre a razão de ela ter escolhido o ensino do lúdico nas aulas de inglês para investigar em seu TCC e construir o seu relatório. O excerto EG 20 apresenta um fragmento de sua resposta. Vejamos:

EG 20

Éhh... quando terminei o..., tava terminando o curso de Letras, e no meu trabalho, eu fiz o... na área de inglês o meu TCC foi sobre o lúdico, o lúdico nas aulas de inglês. Dentre os temas que a gente tinha e tal, eu procurei isso **por sempre achar que como**

**o inglês era visto como aquela aula chata** e... por meu estágio ter sido numa escola pública também você lidar com um público grande, né?

Observamos que, apesar de Gabriela informar que, no início, “não gostava muito não” de inglês, esse “gosto” pela LE, parece ganhar um estatuto outro, no decorrer de seus estudos. O vestibular parece ter sido um momento motivador para despertar seu interesse pela língua. Não apenas o vestibular, mas também o “cursinho, numa escola de línguas” parecem ter propiciado à Gabriela o início de uma outra relação com inglês. Isso é possível inferir, porque ela cursou Letras (Português/Inglês) e se tornou professora.

Entretanto, o advérbio “sempre” (“por sempre achar que como o inglês era visto como aquela aula chata”) dá indícios de que há ainda algo que insiste (e retorna). Gabriela não parece querer que algo de sua história com o inglês no Ensino Fundamental se repita com seus alunos (também do Ensino Fundamental), como vimos em EG 6<sup>68</sup>.

Nesse movimento, observamos que ela parece retomar sua história de aprender inglês, na tentativa de fazer diferente. Uma maneira de analisar essa retomada seria pelas noções de *pulsão*, postuladas por Freud (1915/1996, p. 124), como sendo “uma força constante” que precisa ser endereçada e de *sublimação*, como sendo um endereçamento possível.

Ao analisarmos o esquema do arco reflexo aplicado ao psiquismo, apresentado por Nasio (1999, p. 22), observamos que a atividade intelectual pode ser uma das formas que a pulsão pode ser encaminhada, já que só sabemos dela pelos seus representantes. Na história de Gabriela, o incômodo de ter que estudar o inglês fez com que ela buscasse algo em que ela pudesse investir, talvez para tentar abrandar o desconforto que a pulsão parecia produzir. Assim, podemos conceber que houve, inicialmente, um endereçamento dessa força ao vestibular (uma atividade intelectual). O vestibular, então, configurou-se como sendo o objeto que essa força circundou.

Quando no movimento das posições, mesmo em se tratando de seu estágio, Gabriela retoma algo que parece ter deixado marcas de insatisfação na sua história de aprender, de outra maneira: ela dá indícios de querer que seus alunos gostem da língua e que percebam o porquê de estudar o inglês. Por essa razão, entendemos que ao investigar sobre o lúdico, no TCC, durante o estágio; ao apostar na ludicidade durante as aulas, como forma de tentar fazer o aluno gostar da língua e da aula; e ao buscar construir com seu aluno o porquê de aprender inglês podem ser concebidos como tentativas de minorar os possíveis desgostos que seus

---

<sup>68</sup> EG 6: “fazer [o ensino do inglês] não ser uma coisa chata, não difícil pra eles [os alunos], ser uma coisa que chama a atenção”.

alunos possam vivenciar na aprendizagem dessa LE. Ou seja, Gabriela, re-encaminha sua experiência de aprender, expressa em “eu não gostava muito não” e “aula chata”, de forma sublimada, ao exercer sua profissão.

Esse modo de fazer, essa criação, podemos pensar como sendo um encaminhamento “sublimante da pulsão” (CHECCHINATO, 2007, p. 36). O objeto eleito para esse re-investimento foi a ludicidade como uma forma de invenção, de criação para elaborar suas aulas.

Então, o que não foi satisfatório para Gabriela em sua história de aprender inglês é re-encaminhado de forma diferente. É re-encaminhado de forma sublimada. Isso é interessante observar porque “entre os destinos da pulsão (...) é ela [a sublimação] que pode trazer a melhor realização da subjetividade e propiciar o avanço da civilização” (CHECCHINATO, 2007, p. 20). Nesse sentido, observamos um movimento dessa professora frente a sua questão de aprender inglês: Gabriela deixa o lugar passivo, o de objeto do outro que, por alguma razão, fazia com que ela não gostasse de inglês e passa à posição de sujeito, ativo. Com isso, ao se tornar professora, procura ensinar de forma que seus alunos não vivenciem o que ela vivenciou e tenta fazê-los gostar e se interessar pela LE.

Uma última observação que nos chamou a atenção é que Gabriela, em seu estágio, diante da demanda institucional de investigação de um tema para seu TCC, ela já elege o lúdico de uma forma bastante curiosa: ela não quer saber *se* a ludicidade é uma alternativa viável para o ensino de LE, mas ela quer *confirmar* tal pressuposto. Nesse momento, ela parece já ter escolhido uma resposta para um fazer diferente, em relação ao que ela vivenciou como aluna. Ela não partiu de um não-saber, mas partiu de uma representação de ensinar que direciona seu fazer docente dali em diante: a ludicidade foi a representação mais marcante em sua experiência como professora pré-serviço. Essa marca parece se manter nos dois anos que seguiram a sua conclusão do curso de Letras, apesar de Gabriela vivenciar deslocamentos a esse respeito.

Para fecharmos essas análises, gostaríamos de resgatar alguns aspectos que consideramos mais marcantes no percurso de Gabriela.

Sobre as representações preponderantes de ser professor, ser aluno e ensinar observadas no relatório, essas se construíram com base na perspectiva de que o ensino deve ocorrer de modo prazeroso, sendo esse perpassado por uma concepção universalizante sobre o lúdico; o professor deve reconhecer e atender às necessidades dos alunos; e, esses, por sua

vez, serão atendidos para se sentirem motivados a estudar e a gostar da LE. O que deixa entrever uma acentuada identificação e alienação aos significantes que norteiam os princípios da abordagem comunicativa.

Como aconteceu em sua história, Gabriela toma as decisões sobre quais seriam as necessidades e os interesses de seus alunos, reproduzindo, assim, o mesmo funcionamento discursivo vivenciado por ela. Apesar de ela nos parecer preocupada, ela coloca seus alunos em um lugar passivo.

Até o momento de seu relatório, Gabriela não dá indícios de vivenciar algum tipo tensão em relação ao seu tema de pesquisa, justamente por ela estar absolutamente convicta do alcance do lúdico na aprendizagem. Seu relatório, enfim, é, acentuadamente, marcado por expressões deônticas do tipo “tem que” e “deve”, em relação ao fazer docente.

Com a vivência na sala de aula, Gabriela parece produzir um tipo de movimento em relação ao alcance e à universalização das atividades lúdicas, porque ela deixa entrever que reconhece que algo falha e fura nessa proposta universalizante, por um lado. Por outro, ela não abandona a ideia de ensinar usando o lúdico, apenas modaliza a utilização dessa metodologia, o que pode apontar para o fato de ela estar ainda alienada aos significantes que a constituíram professora, na graduação; e que esses significantes deixaram marcas em seu jeito de ser professora.

Essa marca parece produzir em Gabriela, como decorrência, um modo de lidar com seus alunos e com o ensino em que parece prevalecer a intenção de atendê-los, para além do ensino formal (“tem que” ser mãe, psicóloga, tudo). Nessa posição, Gabriela oferece significantes aos seus alunos, com os quais eles constroem seus lugares. Dentre esses significantes, destacamos aquele que exige, de alguma maneira, esses alunos de assumirem um lugar ativo, no processo de aprender.

Outra marca que constituiu o ensino de Gabriela foi o grande investimento nas relações. Esse investimento parece ter gerado em Gabriela uma expectativa de retorno e de reconhecimento, por parte de seus alunos. Contudo observamos certa frustração nessa professora ao se deparar com situações em que seus alunos a desafiavam em relação ao seu conhecimento de alguns aspectos linguísticos. O fato de não saber responder a algumas questões de seus alunos parece causar desconforto em Gabriela.

Entretanto, mesmo vivenciando o esfacelamento de algumas de suas representações e não tendo o reconhecimento esperado em seu investimento nas relações, ela se mantém na

sala de aula, o que dá indícios de que Gabriela consegue suportar esse esfacelamento, porque ela parece investir pulsionalmente em seus alunos e no ensino. Talvez esse seja um importante aspecto que se apresenta como singular e absolutamente fora do controle e alcance dos cursos de formação.

Talvez esse importante traço já fosse constitutivo de Gabriela desde muito cedo. Assim afirmamos, porque a cena<sup>69</sup> que ela nos relata, durante estágio, já aponta para a construção de um lugar. Lugar esse de implicação e de envolvimento. Talvez, por essa implicação, é que Gabriela tenha investido na ludicidade como forma de re-encaminhar o que lhe fora insatisfatório em sua história de aprender. O que vem apontar para uma maneira sublimada de endereçamento de uma questão sua, que lhe causava inquietação.

Desse modo, parece-nos que Gabriela consegue perceber, de alguma maneira, que um caminho bastante viável para o exercício docente poderia ser prescindir-se do Outro, tendo dele se servido. Ou seja, há momentos em que é preciso eleger (pelo menos buscar) outros significantes, descolando-nos de alguns que nos constituíram, para investir pulsionalmente em outros, porque, se na alienação a outros significantes pode-se produzir algo outro, na relação do que há de mais singular do professor com seu objeto de trabalho, é na separação que alguém inventa um jeito de ser professor com marcas da sua singularidade.

### **3.7 Atualizando uma história...**

Em 2011, solicitamos que Gabriela nos relatasse algo da sua história de professora nos anos subsequentes à entrevista. Ela nos escreve:

“Em 2010, deixei a escola particular e passei no concurso para professor de língua inglesa na rede municipal de Uberlândia. Comecei lecionar em uma escola de periferia, porém bem organizada, onde me encontro até hoje. Lá, o inglês não vale nota nem reprova, mas aplicamos provas normais pra conseguirmos dar aulas. Uma espécie de 'pressão' nos alunos para prestarem atenção nas aulas.

---

<sup>69</sup> Recuperando seu relato, Gabriela nos conta que sua professora de PE questionou certa atividade, afirmando que essa não tinha com propósitos comunicativos. A despeito dessa observação de sua professora, Gabriela sustentou sua escolha, responsabilizando-se por ela.

Em 2011, continuei na escola pública e voltei para aquela escola particular, mas como professora de redação de cursinho pré-paaes<sup>70</sup>. As aulas são tranquilas e trabalho com alunos de escola pública, mas que fazem o cursinho na particular. Nesse ano, me desiludi muito com a educação, por perceber toda uma manipulação do sistema educacional brasileiro. Comecei prestar outros concursos fora da área docente, e pretendo deixar a profissão o mais rápido possível.”

---

<sup>70</sup> PAAES – Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior.

O PAAES é um processo seletivo de ingresso na UFU, composto de três etapas (1ª, 2ª e 3ª etapas), nas quais ocorre, respectivamente, uma avaliação seriada do aprendizado dos conteúdos programáticos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta, continuarei a escrever.  
(...) Pensar é um ato. Sentir é um fato.*

**Clarice Lispector**  
A hora da estrela





### **Algumas considerações sobre as análises dos dizeres das professoras Laila, Mônica e Gabriela**

O percurso que fizemos até o momento esteve pautado na discussão sobre como se deu o movimento das posições de alunas para professoras de inglês. Trabalhamos com Laila, Mônica e Gabriela observando em seus dizeres o que apontava para as representações de ser professor, ser aluno e ensinar. Para tanto, construímos o *corpus* em dois momentos distintos: no primeiro, a partir do relatório elaborado no final do curso de Letras (TCC), em 2007; e no segundo, a partir de uma entrevista realizada dois anos após a entrada dessas mesmas professoras no campo profissional, em 2009.

Formulamos a hipótese de que o início da carreira profissional das professoras participantes desta pesquisa foi marcado por tentativas de dar respostas, de maneira sublimada, a certas questões conflituosas da ordem de ensino e de aprendizagem, que fizeram parte de suas próprias histórias de aprender uma língua estrangeira. Isto pode ter ocorrido, porque é o próprio exercício inicial da profissão que pôde fazer com que essas questões sobre o ensino e a aprendizagem, em confronto com aquilo que foi vivido em suas histórias, emergissem.

Notamos que os relatórios de conclusão de curso, desenvolvidos por Mônica e Gabriela, apresentaram temáticas de investigação que estavam estreitamente ligadas a algumas de suas questões, em suas histórias de aprender inglês, que ainda apresentavam uma marca de insatisfação. Com Laila, sua questão adveio com o início de sua vida profissional, quando essa professora vivenciou impasses no ensino.

A correlação das temáticas eleitas para o TCC, para Mônica e Gabriela, e para a monografia da especialização, para Laila, só nos foi possível perceber quando essas professoras nos relataram episódios de suas histórias de aprender e ensinar, durante a entrevista. Nesse sentido, observamos que elas pareciam buscar, nas teorias estudadas, modos de lidar com certas questões.

Ao cursarem Letras, essas professoras já tinham algumas representações construídas do que seria um professor de inglês, do que seriam os alunos e de ensinar. Representações essas advindas de suas histórias que não se perderam. Durante a graduação, essas representações foram revisitadas e atualizadas no contato-confronto com os estudos acadêmicos. Ao concluírem o curso, as representações flagradas nos relatórios deixavam

entrever, predominantemente, grande ênfase nas teorias estudadas. O que nos pareceu ser, de alguma forma, esperado, uma vez que os relatórios foram entregues a sua professora de PE. Mas pensamos, ainda, que as marcas teóricas presentes nos relatórios podem indicar um “além”.

Como sustentamos a premissa de que a identificação com alguma teoria pode ocorrer, porque há algo no significante que ressoa na construção subjetiva das professoras, observamos que não foram com quaisquer teorias que essas professoras se identificaram. Elas se identificaram com aquelas que lhes “diziam” algo para além de um estrito fazer docente. Algo que parecia vir como possibilidade de dar resposta a algumas de suas questões; algo que poderia vir em consonância (ou dissonância) com uma construção imaginária de ser professor, aluno e ensinar, ou por outra razão não sondável.

Investimos, com Freud, na ideia de que algumas marcas que causaram insatisfação ou desprazer em nossa história de aprender a LE podem retornar, e, ao retornarem, incomodam-nos exigindo de nós alguma ação, no sentido de minimizar esse incômodo. Na história das professoras participantes desta pesquisa, vimos que esse retorno veio em momentos distintos em cada uma delas, mas as três recorreram a algumas teorias estudadas como objetos para poder tentar lidar com esse desprazer. O encaminhamento para essa força insistente foi, prevalentemente, o da sublimação.

Observamos que Laila vivenciou medo e insegurança no início da carreira. O modo que ela elegeu para lidar com os efeitos dessa insegurança foi cursar uma especialização e investigar as crenças dos professores iniciantes. Mônica, insatisfeita com as metodologias de ensino da gramática, às quais ela foi submetida em sua história como aluna, investiu, durante o estágio, nesse tema, talvez, porque, naquele momento, ela já estivesse suficientemente instrumentalizada com teorias para encontrar um modo de fazer diferente. Gabriela, por não gostar, a princípio, de inglês, parece ter conseguido sublimar essa relação com a LE elegendo, inicialmente, a necessidade de aprendê-la para o vestibular. Essa seria uma forma utilitária de conceber o inglês, digamos assim, que ela encontrou para minorar o desconforto que a acometia em seus estudos. Esse processo se desdobrou no tema de seu TCC (a ludicidade para ensinar) e em sua prática docente.

O que apresentamos até aqui enfocou um movimento dessas três professoras em relação ao que algumas possibilidades teóricas lhes propiciaram, para além de qualificá-las como profissionais e instrumentalizá-las para o desenvolvimento de suas carreiras. Com isso, percebemos que certas questões de diversas ordens emergiram, como desdobramento.

Uma dessas questões observadas diz respeito a uma construção imaginária que aposta, dentre outras coisas, que os professores, ao concluírem a graduação, exercerão a docência tal como foram idealizados e preparados teoricamente pelo curso. Como pudemos observar, essas professoras fizeram um recorte de tudo que vivenciaram, durante a formação acadêmica. Recorte esse que esteve intimamente ligado às suas histórias. Portanto, além de apontar para a singularidade dessas professoras, esse recorte deixa indicado o alcance de uma formação, e parece vir questionar o pressuposto da sujeito da razão (uno e homogêneo), que perpassa tanto pelas teorias quanto as dinâmicas promovidas pelo curso. Explicamos.

Como vimos no capítulo em que abordamos algumas das tendências teóricas do curso de Letras, a LA é o campo que mais produz e influencia a formação docente. Ocorre que o modo de construir o conhecimento desse campo é, acentuadamente, perpassado pelo sujeito da razão e marcado por ações do tipo: o professor controla os processos de ensinar e aprender, a partir de uma reflexão racional; ou ainda, o professor ensina e o aluno aprende, como exemplos. Nesse sentido, essas teorias que construíram o arcabouço teórico e embasaram as dinâmicas da formação do curso de Letras em questão pareciam não comportar, em sua agenda: a possibilidade de o professor em formação tomar para si o universal das teorias, às vezes, sob forma de tensão com o que ele já tem construído subjetivamente, até aquele momento; a possibilidade de que, não raro, esse professor nem subjetive essas teorias; e, ainda, a possibilidade de que essas teorias estudadas possam produzir efeitos outros, distintos da proposição inicial: ensinar o aluno a ser professor.

Assim, no final das análises, percebemos alguns efeitos que podem ser decorrentes da articulação das representações construídas no primeiro momento da história das professoras com o segundo momento, quando já estavam trabalhando. Desses efeitos, observamos que as professoras Laila, Mônica e Gabriela (d)enunciaram alguns aspectos constitutivos de sua formação de diversas ordens, tais como, a de ordem institucional, por exemplo. Ressaltamos que a sequência aqui dada a esses aspectos não diz respeito ao nível de importância de cada um deles, ao contrário disso, nós entendemos que eles se imbricam, mas os apresentamos separadamente, por uma opção didática.

O primeiro aspecto diz respeito ao ideal de “transpor” as teorias estudadas para a prática, conforme prevê o PPP do curso. Nas análises, vimos que essa transposição não ocorre automaticamente. Esse ideal tomado como um significante na formação pode instaurar um imaginário de que essas professoras podem controlar os processos de ensinar e de aprender.

Entretanto, na impossibilidade dessas professoras fazerem tal transposição e ao se verem sem referenciais que sustentassem seu fazer docente, elas vivenciaram alguns impasses.

Vimos isso acontecer com Mônica, quando ela buscou uma e outra metodologia para suas aulas, sem sequer considerar a possibilidade de outro tipo de investimento. Laila se queixou em relação à falta de articulação entre as teorias e a prática, e foi atrás de dicas para ensinar e lidar com o que emergia na sala de aula. Essa professora parecia não se sentir instigada a produzir algo seu. O efeito vivenciado por Mônica, diante do não saber o que fazer, quando a transposição da teoria falhou, foi a paralisação. Gabriela, por sua vez, reorganiza seu ensino, diante da impossibilidade de fazer valer a universalidade que constitui as teorias (aplicar atividades lúdicas para todos). Ela se apercebeu de que como não dá certo para todos os alunos, instaura-se a necessidade de modalização dessa abrangência.

O segundo aspecto reside no fato de os professores formadores, às vezes, tomarem algumas teorias como sendo inquestionáveis, e discursivizá-las sem relativizar ou sem problematizar sua natureza prescritiva, as quais têm a noção de sujeito cognoscente perpassando-as. Uma vez que esses saberes pré-digeridos tenham sido tomados como verdadeiros e completos, não se abre lugar para que o professor em formação coloque algo de si, que ele se implique, mas que esse professor também entre na dinâmica da reprodução desses conhecimentos.

Observamos que há um duplo encontro no que concerne às teorias de ensino: de um lado, elas são modos de fazer docente, porque visam aos professores e aos alunos, instrumentalizando-os; de outro, as teorias não preveem as relações entre as pessoas. Nessa perspectiva, instaura-se uma hiância, e quem faz a mediação entre as teorias e os alunos é o professor. Para fazê-la, o professor precisa, primeiramente, deixar-se ser constituído por essas teorias, subjetivando-as, para, em seguida, construir formas de enlaçá-las aos seus alunos. Para esse trabalho, que é constante, é demandado que o professor suporte se deparar com essa hiância, com esse lugar esvaziado. O que pode não ocorrer.

No movimento das posições vivenciadas pelas professoras, o modo como cada uma subjetivou essas teorias e construiu (ou não) um lugar simbólico para ocupar, e, portanto, singular, foi perpassado por suas histórias. Então, fica bem posto que precisamos nos alienar aos significantes do campo do Outro para nos constituirmos professores. Entretanto, se o professor, por alguma razão, por ora insondável, dá grande consistência a esse Outro da formação e não consegue dele prescindir, a separação poderá ficar comprometida.

Como vimos nas análises, Mônica parecia não ter suportado se deparar com o não saber sobre essas relações entre ela e seus alunos. Laila vivencia uma grande insegurança ao entrar na sala de aula, no estágio, e ao ter que lidar com as faltas (indisciplina, condições adequadas de trabalho dentre outras) que se apresentaram em uma nova experiência docente, em 2010. Nessa experiência, ela não contava mais com um apoio direto de profissionais envolvidos no ensino, como ocorreu nos dois primeiros anos de trabalho (2008 e 2009). Gabriela, entretanto, parece lidar diferentemente com essa hiância: ela não se prendeu às teorias unicamente, mas investiu em seus alunos e na possibilidade de “chamá-los” para se interessarem pela língua, ao oferecer-lhes as brincadeiras, como atrativo.

O terceiro aspecto vem destacar a forma como alguns professores formadores enlaçam seus alunos (professores pré-serviço), em um discurso sem palavras, como nos ensina Lacan. Parece-nos que, algumas vezes, os alunos são colocados no lugar daquele que nada sabe e cuja subjetividade não importa, instaurando, assim, o funcionamento do discurso da universidade. Nesse funcionamento, não há brecha para uma elaboração a partir de um não saber, porque o saber já vem pronto e estabelecido. O que é preponderante nesse funcionamento é que esse discurso visa à alienação dos professores pré-serviço aos significantes oferecidos pelo Outro, uma vez que o que é pretendido é fundar o ato de educar.

Nas histórias de Laila e Mônica, essa alienação parece ter se mantido, em diversas situações, sem que houvesse alguma força que as instigasse a uma separação desse Outro, talvez porque elas não tenham percebido que o Outro também é faltoso e se mantiveram petrificadas aos seus significantes. No entanto, um exemplo significativo para essa questão, ocorreu com Gabriela. Significativo porque aponta para uma possível separação. A cena se dá quando essa professora foi chamada a responder sobre uma escolha metodológica, a qual parecia não atender à expectativa da professora formadora e nem do curso (uma atividade sem “propósitos comunicativos”). A professora formadora, ao perceber que Gabriela investira em outra perspectiva teórica, dando indícios de uma separação de certo (pre)*script*, chamou sua atenção. Entretanto, Gabriela sustentou sua escolha e argumentou sobre a (de)cisão tomada. Esse exemplo parece vir a indicar um possível requisito para a construção de um lugar de professora, em que vige a responsabilização por uma escolha.

O quarto aspecto vem apontar para o modo como se constroem as relações entre os envolvidos na formação, professores formadores e professores pré-serviço. Se o professor formador é movido por algo que o impulsiona a investir em seus alunos (professores pré-serviço) e na possibilidade de que um ensino aconteça, potencialmente, a resposta poderá ser

produtiva. Talvez porque esse investimento possa instigar alguns dos alunos a encaminhar ao seu professor o seu interesse de aprender. Naturalmente, não há garantia de que isso ocorra. Contudo, se não há um investimento nos alunos e no ensino, o resultado, indubitavelmente, será outro.

Nessa perspectiva, o professor formador não seria apenas uma pessoa que exerce uma função, e o aluno não seria apenas aquele que está posto no lugar de quem receberia ensinamentos, mas ambos ganhariam um lugar simbólico. Um lugar constituído por histórias, expectativas, investimentos, identificações, impasses e muito mais. Certamente, essa dinâmica pode se desdobrar fora dos cursos de graduação, como vimos com as professoras participantes desta pesquisa.

A história de Mônica é significativa, no sentido de apontar para a ausência de um investimento nas relações com seus alunos, conforme ela mesma reconhece. Essa professora não parece “convidar” seus alunos para uma construção com ela, colocando-os em um lugar pouco privilegiado, em sua história de ensinar. Como decorrência, seus alunos não endereçaram a ela suas expectativas de aprender.

Gabriela investiu, acentuadamente, nas relações, horizontalizando-as. Se, por um lado, ela conseguiu algumas produções com seus alunos, por outro, ela se colocou em uma posição de atender sempre (com riscos de se tornar objeto do outro) e eximir seus alunos de uma implicação em sua aprendizagem. Possivelmente, há questões diversas que podem ter mobilizado, consciente ou inconscientemente, para esse lugar em que ela se colocou, com as quais não trabalhamos, mas o que destacamos é que há traços que são constitutivos das professoras que deixam flagrar o limite e o alcance da formação institucionalizada, da maneira como é configurada hoje.

Como esse limite pode ser percebido, a todo momento, perguntamos: como lidar com aquilo que excede à formação teórica (as relações com o outro, por exemplo) e que não é proposição do curso de Letras abarcar? Pensamos que o investimento pulsional nos alunos não ocorra conscientemente, então, se os alunos não ocupam um lugar significativo no desejo de ser professor de alguém, possivelmente, essa carreira pode se encerrar precocemente. Como vimos acontecer com Mônica e depois com Laila. Nesse sentido, parece-nos que estamos diante de mais um traço que pode ser constitutivo da posição de ser professor: o investimento pulsional nos alunos e nas questões de ensinar.

O quinto aspecto concerne ao tipo de escuta que os professores formadores oferecem aos seus alunos (professores pré-serviço). O professor pode escutar de seus alunos mensagens e lhes atribuir um sentido logicamente estabilizado, ou pode “suspeitar” que certas mensagens lhes chegam, algumas vezes, de maneira invertida. A diferença está em situar essa escuta no nível do significante. A exemplo disso, citamos, novamente, a busca de Laila por dicas. Será que ela queria mesmo somente as dicas? Ou será que ela poderia estar tentando dizer da impossibilidade de uma transposição automática das teorias para a sala de aula? Pode ser uma coisa, ou outra, ou as duas, ou nenhuma, ou uma terceira possibilidade. Não sabemos.

Talvez a dica possa minorar a tensão momentânea e localizada de uma falta em seu fazer docente, entendemos que as dicas podem ter um lugar. Entretanto, alguns desses professores formadores se constituem de maneira tal dos pressupostos que advêm do PPP do curso e das teorias que eles ensinam, que os aspectos que possam exceder esse âmbito de circulação não são escutados.

Então, pensamos que essa dinâmica na formação acadêmica parece ter produzido nos professores pré-serviço, como efeito, certa dependência por algo pronto, por não serem instigados a se voltar para os significantes que os constituíram nem colocarem algo de si, no sentido de produzirem um saber para seus impasses. Assim, não encontrando uma resposta pronta, nas teorias ou em outros profissionais, experimentam um certo desamparo, na prática docente.

Um possível gesto de análise poderia ser que quanto menos dicas forem dadas, maiores as chances de o professor se incomodar e produzir algo. Essa produção poderá se dar de maneiras absolutamente singulares. Se esse professor suportar, minimamente, ficar um tempo sem a resposta pronta, ele poderá inventar um modo de lidar com seu impasse, a partir de um investimento no que lhe seja próprio. Contudo, se ele não suportar o desconforto que o lugar esvaziado pode lhe causar, esse professor poderá desistir de uma atividade ou mesmo da docência, ou pode, ainda, criar uma outra saída qualquer.

Nessa perspectiva, o professor formador conduziria seu ensino em uma dinâmica diferente: inicialmente, ele ocuparia o lugar de saber, oferecendo significantes, ao quais seus alunos (professores pré-serviço) pudessem se alienar. Em seguida, esse professor formador, ao observar que esses professores pré-serviço vivenciam algum impasse em sua prática docente, algo da ordem do impossível ou do não sentido (tal como Mônica vivenciou quando foi ignorada, na sala de aula), esse professor formador sairia desse lugar de saber e se

colocaria no lugar daquele que instigaria seu aluno a perceber que a resposta que ele procura, precisa ser uma construção dele mesmo.

No entanto, entendemos que para que isso seja possível, é preciso que haja uma aposta diferente nos professores pré-serviço, e que o professor formador se constitua dessa proposta outra. O que poderá não ocorrer.

Poderíamos listar outros aspectos que foram observados em nossas análises, mas consideramos que esses cinco até aqui apresentados foram significativos para podermos perceber algumas marcas produzidas pela formação acadêmica, e algumas decorrências advindas dessa constituição, pelo modo como repercutiram nas respostas que essas professoras deram às questões com as quais tinham que lidar.

Assim, o que se configurou como uma expectativa nossa, no início desta pesquisa, de que, com a entrada na carreira docente, essas professoras pudessem construir um lugar, marcado pela invenção, com as análises percebermos um outro resultado. Observamos que, apesar de elas não estarem mais sob a supervisão de um professor formador, o Outro da formação acadêmica se mantinha, acentuadamente, consistente, porque essas professoras não pareciam ter conseguido dele prescindir. Então, indagamos se a formação acadêmica focada na completude e na consistência do Outro viabilizaria uma invenção de ser professor, e daria, minimamente, condições para que esse professor possa lidar com a quebra do imaginário, até então construído, sobre ensinar uma LE.

Nesse cenário, destacamos a existência de um desafio a ser enfrentado por aqueles que formam professores e a importância de se repensar as políticas de FP, no sentido de questionar a implementação de modos prontos e fixos, ou pré-digeridos, de ser professor e de ensinar. Afinal, não basta tentarmos aplicar o que nos veio pronto, como as teorias, por exemplo, é preciso construir meios para que esse “pronto” seja subjetivado; que o professor pré-serviço seja chamado a se implicar em sua formação; que ele seja concebido como desejante; e que o impossível seja acolhido como constitutivo do processo de ensinar e aprender.

Talvez, a partir dessa outra maneira de pensar a FP, instaure uma possibilidade de instigar o professor pré-serviço a constituir-se do Outro, e, ao mesmo tempo, destituir-se das certezas antecipadas e inventar-se, singularmente, na folga e na brecha deixada por esse Outro. Desse ponto de vista, potencialmente, outros caminhos possam se abrir para a investigação sobre a FP.



Desse modo, ao final deste trabalho, esperamos ter suscitado alguma inquietação, em especial, naqueles que se dedicam a formar professores, justamente por conceber a ideia de termos que lidar com a parte de nós “que se espanta” e “que se sabe de repente”, como nos diz a epígrafe com que iniciamos esta tese. Esperamos que esse desassossego, enfim, possa ser viabilizador para que outras produções na FP se deem, e que o professor que inicia sua vivência profissional consiga, minimamente, produzir meios para lidar com a falta, construindo, assim, o seu jeito de ser professor.



## APÊNDICE A

### Perguntas/orientações da entrevista

1. Narre sua história de aprender inglês.
2. Fale sobre o que te levou a se tornar professora de inglês.
3. O que representou para você tornar-se professora.
4. Fale sobre como foi sua entrada nessa fase outra: a de professora.
5. Fale sobre aspectos de sua formação acadêmica.
6. Relate episódios/fatos significativos em suas experiências atuais como docente.
7. O que você tem feito academicamente.
8. E profissionalmente?
9. Fale sobre o que é a sala de aula para você.
10. O que é para você ensinar inglês?
11. O que é para você uma instituição de ensino?
12. Como você lida com o inesperado, em suas aulas?
13. Fale das alegrias e dificuldades de ser professor.
14. O que você complementaria/mudaria/confirmaria em seu TCC ?
15. Você escolheu o tema “X” como objeto de seu TCC. Fale sobre isso.



## A N E X O A

Referências que fizeram parte do relatório das professoras Mônica, Laila e Gabriela.

### Mônica

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes; Artelíngua, 2005. 111 p.

\_\_\_\_\_. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. 184 p.

ANDREWS, Stephen. *Why do L2 Teachers need to 'Know about language'? Teacher metalinguistic awareness and Input for Learning*. Revista *Language and Education*: Clevedon, UK, v. 13 n.3 p.161-77, 1999 Disponível em: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ593304](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ593304) Acesso em: 13 de outubro de 2007.

BODGAN, R. e BICKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (Trabalho original publicado em 1982).

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall, 1993.

CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1980, 1(1).

CAVALCANTI, Marilda C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In.: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CROSS, Jeremy. 'Noticing' in SLA: Is it a Valid Concept? Easton, PA, USA: TESL-EJ. Vol. 6, No.3, 2002. Disponível em: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej23/a2.html> Acesso em: 20 de novembro de 2007.

CURTIS, J. B., CUNNINGHAM, D. J. *Searching for Learner-Centered, Constructivist, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools*, p.25-49, Laurent Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 1998. Disponível em: <http://www.publicationshare.com/docs/Bon02.pdf> Acesso em: 14 de novembro de 2007.

ELLIS, R. Task-based language learning and teaching. Oxford: OUP, 2003. In.: ZHANG, Zhiqin. *The Application of Task-Based Instruction in Chinese EFL Classroom*. Taiyuan Normal University. Taiyuan, China, 2006. Disponível em: <http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/ARTICLES/2006/18-5.htm> Acesso em: 12 de dezembro de 2007.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography “ethnographic”? *In.: Anthropology and Education Quarterly*, East Lansing, v. 15, n. 1, 1984.

GARDNER, Howard (1983). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRASHEN, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, 1981. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html) Acesso em: 20 de novembro de 2007.

LIBERALI, Fernanda Coelho e ZYNGIER, Sonia. *Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do CLAC*. Faculdade de Letras / UFRJ, 2000/1.

MELLO, Heloísa A. B. *Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL*. Artigo adaptado do capítulo introdutório da tese de doutorado em Lingüística Aplicada, defendida na Unicamp, em 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 190 p.

NASSAJI, Hossein & FOTOS, Sandra. *Current Developments in Research on the Teaching Grammar*. Annual Review of Applied Linguistics. 21:126-145. Cambridge University Press, 2004. Published online by Cambridge University Press 15jun2004. Disponível em: [www.journals.cambridge.org/production/action/cjoGetFulltext?fulltextid=223398](http://www.journals.cambridge.org/production/action/cjoGetFulltext?fulltextid=223398) Acesso em: 13 de outubro de 2007.

NUNAN D, Francis J. *Teaching ESL Students to “Notice” Grammar*. Easton, PA, USA: The internet TESL Journal, Vol. X, Nº 7, July 2004.

NUNAN, David. *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 253 p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Formalismo e Funcionalismo: fatias da mesma torta*. Artigo publicado na revista *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 95-104, jul./dez. 2003. Disponível em: [http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/formalismo\\_e\\_funcionalismo\\_fatias\\_da\\_mesma\\_torta.pdf](http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/formalismo_e_funcionalismo_fatias_da_mesma_torta.pdf) Acesso em: 03 de dezembro de 2007.

PAIVA, V.L.M.O.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/gramatica.htm> Acesso em: 13 de outubro de 2007.

PAIVA, V.L.M.O. Da estrutura frasal à estrutura discursiva. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, ano 5, n.4, v.1, p. 19-29. jan./jun. 1996.

PONTE, João Pedro. O Estudo de Caso: a Investigação em Educação Matemática. Universidade de Lisboa. Lisboa, PT, 1994. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jpontes/docs-pt/94-Quadrante\(Estudo%20caso\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jpontes/docs-pt/94-Quadrante(Estudo%20caso).doc)> Acesso em: 13/12/2007.

RIBEIRO, Maria Alice C. *Século XX: o século da controvérsia na Lingüística Aplicada e no ensino de Gramática*. FFP, Departamento de Letras – UERJ. Rio de Janeiro, RJ, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html> Acesso em: 20 de novembro de 2007.

SYSOYEV, Pavel V. *Integrative L2 Grammar Teaching: Exploration, Explanation and Expression*. Easton, PA, USA: The Internet TESL Journal. Vol. V, No. 6, 1999. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Sysoyev-Integrative.html> Acesso em: 13 de outubro de 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.  
WILSON, Holly. *Testing the Covert Method of Grammar Teaching: a Pilot Study*. Proceedings of the CATESOL State Conference, 2005. Disponível em: <http://www.catesol.org/Wilson.pdf> Acesso em: 22 de novembro de 2007.

### Gabriela

ABBS, Brian & BARKER, Chris. Postcards 2 Power Edition. Longman, 2005.

CASTRO, Rita de Cássia S.. *Jogos e brincadeiras: Elementos Motivadores do Processo de Aprendizagem de um Idioma*.

CHAGURI, Jonathas de Paula. *Jogos: Uma Maneira Lúdica em Aprender a Língua Inglesa*. In: Trabalho apresentado à Graduação em letras (Port. Ingl. Esp.) como requisito à disciplina de Prática de Inglês II. Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná, FACINOR, Londrina, 2004, p. 1-13.

MAR, Gisele Domingos do. *Jogando para aprender: o lúdico no ensino de línguas*. São Paulo. UNESP/Assis.

NATEL, Tânia Beatriz Trindade. *Os materiais significativos, o lúdico e a sala de aula de línguas estrangeiras*.

### Laila

BODGAN, R. e BICKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora (Trabalho original publicado em 1982).

LIBERALI, Fernanda Coelho e ZYNGIER, Sonia. *Caderno de Reflexões para os orientadores e monitores do CLAC*. Faculdade de Letras / UFRJ, 2000/1.

RICHARDS, J. & RENANDYA. *Methodology in Language Teaching – An anthology of current practice*. Cambridge. Cambridge University Press. 2002.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, 1978.

BRANDFORD, Verna e WILSON, Rebecca. *Using PowerPoint to develop pupils' oral skills in modern foreign languages*.

Disponível em :

<<http://www.itmfl.org.uk/modules/ict/2d/paper2d4.pdf>>

Acesso em: 21 de janeiro de 2008.

LEAL, Alice. *No Portuguese, please*.

Disponível em :

<<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewFile/4693/3637>>

Acesso em: 21 de janeiro de 2008.

PONTE, João Pedro. *O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática*.

Disponível em:

<[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Quadrante\(Estudo%20caso\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Quadrante(Estudo%20caso).doc)>

Acesso em: 21 de janeiro de 2008.

SCHÜTZ, Ricardo. *Interferência, interlíngua e fossilização*.

Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>

Acesso em: 21 de janeiro de 2008.

SILVA, Thaís Cristófar. *O Ensino de Pronúncia na Aula de Língua Estrangeira*.

Disponível em:

<<http://www.projetoaspa.org/cristofaro/publicacao/pdf/ensinopronuncia-2006-ms.pdf>>

Acesso em: 21 de janeiro de 2008.

TROTMAN, Wayne. *Developing Students' Oral Skills through Exploratory Teaching*.

Disponível em: <<http://www.eltnewsletter.com/back/April2000/art82000.shtml>>

Acesso em: 21 de janeiro de 2008.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

\_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira”. In **Apliemge - Ensino e Pesquisa**, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997, n. 1, p. 29-41.

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

AUTHIER-REVUZ, J. 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. p. 11-80.

BARBOZA, A. C. C. **Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas**. São Paulo, 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BATTAGLIA, L. A estrutura do psiquismo. **Revista Viver mente & cérebro**. Coleção memória da psicanálise – Lacan, n. 4, São Paulo, 2005. p. 14-21.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luíza Néri. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988. Tradução de: Problèmes de linguistique générale. 387 p.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989. Tradução de: Problèmes de linguistique générale II. 294 p.

BERTOLDO, E. S. **Um discurso da Linguística Aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, 2000. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BIRMAN, J. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 2006. 418 p.

\_\_\_\_\_. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006a. 218 p.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 4 ed. Addison Wesley Longman. Pearson Education Company. 2000. 353 p.

\_\_\_\_\_. English language teaching in the “Post-Method” Era: towards better diagnosis, treatment and assessment. RICHARDS, J. & RENANDYA. **Methodology in language teaching** - an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. p. 09-18.

CAVALLARI, J. S. **O Discurso Avaliador do Sujeito-Professor na Constituição da Identidade do Sujeito-Aluno.** 2005. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CESAROTTO, O. A. O discurso lacaniano. **Revista Viver Mente & Cérebro.** Coleção Memória da Psicanálise. Lacan, n. 4, São Paulo. 2005. p. 22-29

CHECCHINATO, D. **Psicanálise de pais:** criança, sintoma dos pais. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. 2007. 181 p.

COHEN, R. H. P. O avesso da dor: uma reflexão sobre a influência do brincar como coadjuvante na cura de crianças com neoplasias. In **Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line.** v. VI, ano 1, p. 43-53. 2006. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/mai6/3.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2011.

CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **Revista DELTA**, n. 1, v. 14, São Paulo. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100003&lang=pt)>. Acesso em: 15 de outubro de 2011. Não paginado.

\_\_\_\_\_. (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas e Chapecó: Editora Argos, 2003. 385 p.

\_\_\_\_\_. ; BERTOLDO, E. S. (org.) **A abordagem reflexiva na formação do professor de língua.** In **O desejo da teoria e a contingência da prática.** Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 305-327.

\_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. 247 p.

DOMINGUES, I. **Epistemologia das ciências humanas.** Tomo I: epistemologia e hermenêutica – Durkheim & Weber. São Paulo: Edições Loyola. 2004.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como uma linguagem.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1985. 203 p.

ECKERT HOFF, B. M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor.** 2004. 110 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ELIA, L. **O conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. 84 p.

FERREIRA, N. P. Jacques Lacan: apropriação e subversão da linguística. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, Junho 2002. Não paginado. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982002000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 fev. 2010.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 253 p.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação.** São Paulo: Editora Contexto, 2005. 124 p.

\_\_\_\_\_. Entre o *dizer* e o mostrar: a transcrição como modalidade de enunciação. **Organon**, Porto Alegre, v. 20, n. 40-41, p. 61-75, jan./dez. 2006

FLORES, V. N.; SILVA, S.; LICHTENBERG, S.; WEIGERT, T. (org.) **Enunciação e gramática.** São Paulo: Editora Contexto, 2008. 187 p.

FONTENELE, L. Inconsciente e linguagem. **Língua Portuguesa.** São Paulo, nov. 2008. p. 12-17. Especial Psicanálise e linguagem.

FORBES, J. Uma aprendizagem de desaprender. In: MRECH, L. (org.). **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005. p. 159-176.

\_\_\_\_\_. **O admirável novo Pai.** 2011. Disponível em:  
<<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/o-admir%C3%A1vel-novo-pai.html>>. Acesso em:  
10 de setembro de 2011.

FORBES, J.; VILLALBA, I. **Pegada clínica.** Não paginado. Disponível em:  
<<http://www.jorgeforbes.com.br/br/artigos/Pegada-Clinica.html>>. Acesso em 18 de janeiro de  
2011.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola. 15. ed. 2007.

\_\_\_\_\_. Verdade e Poder. In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal. 2004.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos (II) e sobre os sonhos.** Rio de Janeiro: Imago. v. 5.  
1900-1901/2006. p. 371-381.

\_\_\_\_\_. Cinco lições de psicanálise. In \_\_\_\_\_. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago. v. 11. 1910/1996. p. 17-65.

\_\_\_\_\_. O interesse da psicanálise para as ciências não-psicológicas - (a) o interesse filológico da psicanálise. In \_\_\_\_\_. **Totem e tabu e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago. v. 13.  
1913-1914/1996a. p. 179-192.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In \_\_\_\_\_. **Totem e tabu e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago. v. 13. 1913-1914/1996b. p. 243-250

\_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo: uma introdução. In \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago. v. 14. 1914-1916/1996a. p. 81-110.

\_\_\_\_\_. O inconsciente. In \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago. v. 14. 1914-1916/1996b. p. 165-224.

\_\_\_\_\_. Os instintos e suas vicissitudes. In \_\_\_\_\_. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago. v. 14. 1915/1996. p. 117-146

\_\_\_\_\_. O estranho. In: \_\_\_\_\_. **Uma neurose infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago. v. 17. 1917-1919/1996. p. 235-269.

\_\_\_\_\_. Além do princípio de prazer. In: \_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago. v. 18. 1920-1922/1996. p. 13-75.

\_\_\_\_\_. A negativa. In: \_\_\_\_\_. **O ego e o id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago. v. 19. 1925/1996 p. 263-272

\_\_\_\_\_. O mal estar na civilização. In: \_\_\_\_\_. **O Futuro de uma Ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1980. v. 21, p. 81-78.

\_\_\_\_\_. Análise terminável e interminável. In: \_\_\_\_\_. **Moisés e o moteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. 1937-1939/1996. v. 23. p. 231-270.

GARCÍA-ROZA, L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editors. v. 2. 5. ed. 2000.

\_\_\_\_\_. L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editors. 24. ed. 2009. 236 p.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 41, p. 39-50, 2003.

GOLDENBERG, R. Corte e costura. **Revista Viver Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Psicanálise. Lacan, n. 4, São Paulo. 2005. p. 40-45.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. First internet edition July 2009. Disponível em: <[http://sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/index.html](http://sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html)>. Acesso em: 02 de agosto de 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In **TESOL QUARTERLY**. v. 35, n. 4, Winter, 2001. Disponível em:

<[http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/tesol\\_quartely/1967\\_2002\\_fulltext/VOL\\_35\\_4.PDF](http://biblioteca.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002_fulltext/VOL_35_4.PDF)>  
Acesso em: 30 de janeiro de 2011.

LACAN, J. **O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1954-1955/1985. 415 p.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957-1958/1998.

\_\_\_\_\_. Aforismos sobre o amor. In **O seminário livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1962-1963/2004. p. 188-200

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964/2008. 279 p.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969-1970/1992. 209 p.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1971/2009. 174 p.

\_\_\_\_\_. **O seminário livro 20: mais ainda**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975/1982. 201 p.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 23: o sintoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1975-1976/2007. 249 p.

\_\_\_\_\_. O estádio do espelho como formador do *eu* tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 1966/1998a. p. 96-103.

\_\_\_\_\_. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966/1998b. p. 238-324.

\_\_\_\_\_. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966/1998c. p. 496-533

\_\_\_\_\_. Posição do inconsciente – no Congresso de Bonneval (1960, retomado em 1964). **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 1966/1998d. p. 843-864.

\_\_\_\_\_. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967/2003. p. 248-264.

\_\_\_\_\_. O aturdido. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972/2003. p. 448-496.

\_\_\_\_\_. Televisão. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973/2003. p. 508-543.

\_\_\_\_\_. O simbólico, o imaginário e o real. In \_\_\_\_\_. **Nomes-do-Pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2005. 96 p.

LEBRUN, J. P. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008, 352 p.

MARTINS, L. C. P. **Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência**. 2010. 149 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Araraquara/SP, 2010.

MAURANO, D. Um estranho no ninho ou a psicanálise na universidade. In JORGE, M. A. C. (org) **Lacan e a formação do psicanalista**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2006. 209-227.

MILLER, J-A. **Matemas I**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editors, tradução Sérgio Laia, 1996.

MILNER, J.-C. **O amor da língua**. Tradução de Ângela C. Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987. 82 p. Tradução de: L'Amour de la Langue.

MORAES, M. R. S. **Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua**. 1999. 137 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MRECH, L. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999, 164 p.

\_\_\_\_\_. . O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. 2001. Disponível em:  
<[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=170:o-uso-de-brinquedos-e-jogos-na-intervencao-psicopedagogica-de-criancas-com-necessidades-](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170:o-uso-de-brinquedos-e-jogos-na-intervencao-psicopedagogica-de-criancas-com-necessidades-)

especiais&catid=10:psicopedagogia&Itemid=21>. Acesso em: 30 de maio de 2011. Texto não paginado.

\_\_\_\_\_. (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005. 184 p.

NASIO, J. D. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editors. 1999. 108 p.

**Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**. v. 23, n. 4. Dec., 1989, p. 589-618. Disponível em: <<http://course1.winona.edu/hshi/documents/pennycookonpostmethod.pdf>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2011.

PEREIRA, M. R. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In MRECH, L. M. (org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Overcamp Editora. 2005. p. 93-116.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2006. p. 17-52

PORGE, E. **Jaques Lacan, um psicanalista**: percurso de um ensino. Brasília: Universidade de Brasília. 2006. 388 p.

QUINET, A. O estilo, o analista e a escola. In SHERMANN, V. e POLLO, V. **Comunidade analítica e escola**. Rio de Janeiro: Marca d'água. 1999. p. 216-228.

\_\_\_\_\_. A heteridade em Lacan. Texto apresentado no colóquio “2001- Uma odisséia lacaniana”. Rio de Janeiro, 11 de abril de 2001. Texto não paginado. Disponível em: <<http://www.robertexto.com/archivo7/heteridade.htm>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Um olhar a mais**: ver e ser visto na psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editors. 2002. 312 p.

\_\_\_\_\_. **Psicose e laço social**: esquizofrenia, paranóia e melancolia. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. 237 p.



REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org) **Lingua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213-230.

RIBEIRO, C. V. A realidade como questão em Heidegger e Winnicott. **Natureza humana**, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2005. p. 95-128. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302005000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302005000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 04 jun 2009.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2ed. New York: Cambridge University Press, 2001. 270p.

RIOLFI, C. R. **O discurso que sustenta a prática pedagógica**: formação de professores de língua materna. 1999. 361 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Leitores fragmentados. In **Revista Língua Portuguesa**: psicanálise e linguagem. São Paulo: Editora Segmento. p. 14-19, 2009.

\_\_\_\_\_ & ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor: um estudo sobre o mecanismo da identificação. In **Educação e Pesquisa**. Universidade de São Paulo, v. 2, n. 33, p. 297-310, maio/agosto. 2007.

\_\_\_\_\_ & MAGALHÃES, M. M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. In **Estilos da Clínica**. v. XIII, n. 24, p. 98-121, 2008. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282008000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular. AGUSTINI, C. & BERTOLDO, E. S. (org). In **Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia: EDUFU. 2011a. p. 85-103.

\_\_\_\_\_. Idioglossias partilhadas: cartas de amor ao professor que ainda vai nascer. In RIOLFI, C.R. & BARZOTTO, V. H. **Sem choro nem vela**: carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana Editora. p. 13-24. 2012.

ROUDINESCO, E. **Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento**. São Paulo: Companhia de bolso. 2008. 725 p.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, Ed. 1998. 888 p.

RUDGE, A. M. **Pulsão e linguagem**: esboço de uma concepção psicanalítica do ato. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editors, 1998. 158 p.

SAFATLE, V. A Ilusão da transparência: sobre a leitura lacaniana do *cogito* cartesiano. 2000. Disponível em: <<http://www.oocities.org/vladimirsafatle/vladi014.htm>>. Acesso em: 15 de outubro de 2011. Não paginado.

SAFOUAN, M. **Jacques Lacan e a questão da formação dos analistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 71 p.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix. 7. ed. 1975. 279 p.

SCHÄFFER, M. et al. A constituição da subjetividade: a questão do significante. In SCHÄFFER, M.; FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B. (orgs). **Aventuras do sentido: psicanálise e linguística**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2002. p. 171-224.

SETTINERI, F. F. Quando falar é tratar: o funcionamento da linguagem na interpretação psicanalítica. In SCHÄFFER, M.; FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B. (orgs). **Aventuras do sentido: psicanálise e linguística**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2002. p. 247-364.

SILVA, C. L. da. Sobre a interface oralidade e escrita na transcrição de dados. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 130-150, jul./dez. 2007.

TASCHETTO, T. R. A (im)personalidade no discurso acadêmico: o desvio marcado pelo sintoma. **XIX ENANPOL**, 2004, Maceió, AL. p. 1-12. Disponível em: <[www.geocities.com/gt\\_ad/Ad](http://www.geocities.com/gt_ad/Ad)>. Acesso em: 15 de outubro de 2011. Não paginado.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante**: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_; BERTOLDO, E. S. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In SANTOS, J. B. C. (org). Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas. **Linguística in focus**. v. 6. Uberlândia: EDUFU. 2009. p. 125-134

TEIXEIRA, M. **Análise do discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 210 p.

UYENO, E. Y. **A dogmatização da teoria**: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas. 2002. f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (org). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. Disponível em: <[http://pgla.unb.br/nex/images/Arquivos\\_NEX/documentos/Refletir/Kleber/vieira-abraho%20m.%20h.%20a%20formao%20de%20professores%20de%20lnguas%20passado%20presente%20e%20futuro.pdf](http://pgla.unb.br/nex/images/Arquivos_NEX/documentos/Refletir/Kleber/vieira-abraho%20m.%20h.%20a%20formao%20de%20professores%20de%20lnguas%20passado%20presente%20e%20futuro.pdf)>. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.

VIVIANI, A. L. Representação e realidade. In PACHECO FILHO, R. A.; COELHO JUNIOR, N.; ROSA, M. D. **Ciência, pesquisa, representação e realidade em psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo: EDUC, 2000. p. 45-64.