

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

LARA CRISTINA BATISTA SOUZA

**PROCESSOS DE (DES)IDENTIFICAÇÃO NO/DO PIBID: EFEITOS DE SENTIDO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

UBERLÂNDIA
2024

LARA CRISTINA BATISTA SOUZA

**PROCESSOS DE (DES)IDENTIFICAÇÃO NO/DO PIBID: EFEITOS DE SENTIDO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Orientadora: Dra. Carla Nunes Vieira Tavares.

UBERLÂNDIA
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 Souza, Lara Cristina Batista, 1999-
2024 PROCESSOS DE (DES)IDENTIFICAÇÃO NO/DO PIBID [recurso eletrônico] : EFEITOS DE SENTIDO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA / Lara Cristina Batista Souza. - 2024.

Orientador: Carla Nunes Vieira Tavares.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.346>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Tavares, Carla Nunes Vieira, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Estudos Linguísticos | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL | | | | |
| Data: | vinte e nove de maio de 2024 | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 16:00 |
| Matrícula do Discente: | 12212ELI018 | | | | |
| Nome do Discente: | Lara Cristina Batista Souza | | | | |
| Título do Trabalho: | Processos de (des)identificação no/do PIBID: efeitos de sentido na formação inicial de professores de língua estrangeira | | | | |
| Área de concentração: | Estudos em Linguística e Linguística Aplicada | | | | |
| Linha de pesquisa: | Linguagem, sujeito e discurso | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Mo(vi)mentos identitários no envelhecimento | | | | |

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Angela Derlise Stübe - UFFS; Carla Nunes Vieira Tavares - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente

ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carla Nunes Vieira Tavares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2024, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2024, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angela Derlise Stübe, Usuário Externo**, em 18/06/2024, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5380267** e o código CRC **E8233A77**.

Referência: Processo nº 23117.030235/2024-08

SEI nº 5380267

LARA CRISTINA BATISTA SOUZA

**PROCESSOS DE (DES)IDENTIFICAÇÃO NO/DO PIBID: EFEITOS DE SENTIDO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Uberlândia, 29 de maio de 2024.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares (Orientadora) – UFU

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (Membro titular interno) – UFU

Profa. Dra. Ângela Derlise Stübe (Membro titular externo) – UFFS

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, aquele que me concedeu o dom da vida e primeiro me amou, pelo sustento nessa jornada, por sempre ser o meu guia e o meu ajudador em todos os dias.

Aos meus pais, Ângela e Ailton, por me amarem incondicionalmente, pelo apoio e ensinamentos que guardei com tanto carinho até hoje. Em especial, gratidão à minha querida mãe, por ser o meu exemplo de perseverança e de vitória.

À minha amada irmã Bruna, pelas palavras de ternura e encorajamento, pelas horas despendidas ao telefone para me escutar, pela paciência, amizade e consolo em todos os momentos que precisei.

À minha irmã Hellen, por ter contribuído, à sua maneira, para a minha resiliência e me instigado a perseverar naquilo em que acredito.

Aos meus amigos, Pedro e Rebecca, pela companhia no percurso da vida, por me animarem e me ajudarem a continuar sempre.

À minha orientadora, Carla, por ter, primeiramente, acreditado em mim. Agradeço por todas as conversas, (des)orientações, leituras, sugestões, discussões, incentivos e censuras. Sou profundamente grata a Deus pela oportunidade de ter te conhecido e de ter partilhado essa aventura com você.

Aos participantes desta pesquisa, que aceitaram, com muito bom grado, esse compromisso, acreditaram no meu trabalho e possibilitaram a realização dessa dissertação.

Ao Grupo de Estudos em Linguagem e Psicanálise (GELP), pelas enriquecedoras leituras, discussões e encontros, que contribuíram não somente para esta pesquisa, mas também para a minha constituição como pesquisadora.

Ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia e todos os seus funcionários, cuja dedicação tornou possível a realização desse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro direcionado a esta pesquisa.

*“Preciso ser um outro
para ser eu mesmo*

*Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta*

Sou pólen sem insecto

*Sou areia sustentando
o sexo das árvores*

*Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço”.*

(Raiz de Orvalho e outros poemas – Mia Couto).

RESUMO

No que concerne o campo da formação de professores de línguas, os estudos discursivos desenvolvidos no Brasil têm se preocupado em examinar a posição de sujeito-professor, à procura de compreender os efeitos de sentido do assujeitamento e das interpelações que se dão no processo de formação docente. Logo, questões de língua, de identidade e de ensino-aprendizagem de língua estrangeiras surgem, a fim de problematizar, de questionar e de tensionar os saberes produzidos no campo da Linguística Aplicada. A partir dessa inquietação, propus esta pesquisa, que visou, de maneira geral, investigar os efeitos de sentido produzidos a partir das discursividades que interpelam o documento do subprojeto de línguas PIBID (edição nº 23/2022) da UFU e que incidem nas representações de professor identificadas na construção identitária dos licenciandos participantes do programa. Para isso, o *corpus* da pesquisa foi composto do documento do subprojeto supracitado, com o propósito de averiguar os seus efeitos de sentido, e da transcrição de entrevistas semiestruturadas feitas com cinco pibidianos, as quais foram realizadas no ingresso dos participantes no programa. A partir do conceito de representação discursiva, busquei discutir as representações de professor que emergiram por meio do documento do subprojeto, além de analisar as representações de professor dos dizeres dos pibidianos, por meio das transcrições das entrevistas. Com isso, parti da hipótese de que o programa se apresenta como uma instância propícia e relevante, que possibilita identificações nas constituições identitárias do professor em formação, a favor da valorização do magistério. Apoiei-me das teorias da Análise do Discurso franco-brasileira, assim como os atravessamentos da Psicanálise freudo-lacanianiana nesse campo, para performar os meus gestos de interpretação. Como resultado da análise, identifiquei três representações de professor no documento do subprojeto, as quais foram: o professor desvalorizado; o professor incompleto; o professor cidadão crítico-reflexivo. A análise dos dizeres dos pibidianos permitiu delinear outras três representações, sendo: o professor messiânico; o professor animador e mediador; o professor desprestigiado. O entrecruzamento das discussões das análises feitas do documento do subprojeto e dos dizeres dos pibidianos ressaltou que, devido à heterogeneidade discursiva, o contexto da formação docente é atravessado por encontros-confrontos. Ainda que o PIBID tenha por propósito a valorização do magistério, as discursividades que atravessam o documento do subprojeto e tecem a rede de sentidos dos dizeres dos pibidianos ressoam a representação do professor desvalorizado e do professor desprestigiado. Contudo, são os encontros-confrontos no processo de formação docente que tornam possível as (des)identificações dos sujeitos-professores em formação, assim, permitem que eles produzam sentidos e signifiquem a (partir da) posição de professor de línguas.

Palavras-chave: Língua estrangeira; Identidade; Formação de professores; Pibid.

ABSTRACT

Regarding the field of language teacher education, the discourse studies developed in Brazil have been addressing the teacher-subject position, attempting to comprehend the meaning effects produced by subjection and the interpellations that occur throughout this process. Therefore, matters of language, identity, and foreign language teaching and learning emerge to problematize, to question, and to tension the knowledge produced in the field of Applied Linguistics. Based on this concern, I proposed this research, which aimed to investigate the meaning effects produced by the discourses that interpellate the document of the PIBID language subproject (edition no. 23/2022) at UFU and affect the teacher representations, identified in the identity constitution of the undergraduate students taking part in the program. Hence, the *corpus* consisted of the document of the aforementioned subproject, with the purpose of investigating the meaning effects of the document, and the transcription of semi-structured interviews conducted with five PIBID participants, which were carried out upon the participants' first stages into the program. Based on the concept of discursive representation, I sought to discuss the teacher representations that emerged through the subproject's document, as well as to analyze the teacher representations from the PIBID participants' utterances, which I gathered from the interview transcriptions. My hypothesis is that the program presents itself as a favorable and relevant instance, that enables identifications in the identity constitutions of the participants in favor of the appreciation of the teaching career. I relied on theories of Franco-Brazilian Discourse Analysis, in addition to the crossings of Freudian-Lacanian Psychoanalysis in this field, to perform my interpretative gestures. As a result of the analysis, I identified three teacher representations in the subproject's document, which were: the devalued teacher; the incomplete teacher; the critical-reflexive citizen teacher. Moreover, the analysis of the PIBID participants' utterances allowed me to delineate three other representations, namely: the messianic teacher; the animator and mediator teacher; the discredited teacher. The interweaving of the discussions of the analyses made from the subproject's document and the utterances of the PIBID participants emphasized that, due to discursive heterogeneity, the context of teacher education is crossed by encounters-confrontations. Although PIBID aims at the valorization of the teaching career, the discourses that cross the subproject's document and weave the network of meanings of the PIBID participants' utterances resonate the representation of the devalued teacher and the discredited teacher. However, it is the encounters-confrontations in the teacher education process that make possible the (dis)identifications of the subject-teachers in PIBID, thus, allowing them to produce meanings and signify (from) the language teacher position.

Keywords: Foreign language; Identity; Teacher Education; Pibid.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 - Perfil dos participantes de pesquisa..... | 42 |
| QUADRO 2 - Convenções usadas na transcrição das entrevistas. | 43 |
| QUADRO 3 - A desvalorização docente: vozes consonantes na constituição do sujeito-professor em formação. | 103 |
| QUADRO 4 - A ilusão e o desejo pela completude: vozes dissonantes na constituição do sujeito-professor. | 104 |
| QUADRO 5 - A criticidade na formação de professores: vozes consonantes nas primeiras entrevistas. | 106 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO I..... | 22 |
| O SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUAS NA PÓS-MODERNIDADE: A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA(GEM) E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO | 22 |
| 1.1 A NOÇÃO DE SUJEITO E A IMPOSSIBILIDADE DO UNO | 22 |
| 1.2 A CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE À GUISA DA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS E SOCIAIS | 25 |
| 1.3 LÍNGUA(GEM) E PROCESSOS DE (DES)IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR: CONCEITOS SOB A LENTE DA LINGUÍSTICA APLICADA | 28 |
| 1.4 AS (IM)POSSIBILIDADES DA LÍNGUA(GEM)..... | 32 |
| 1.4.1 A linguagem para representar: abrangências e limitações das representações discursivas | 33 |
| 1.5 DIFERENTES FORMAS DE LER O PIBID..... | 39 |
| CAPÍTULO II..... | 41 |
| TRAVESSIAS NO FAZER-PESQUISA: OS CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS PERCORRIDOS..... | 41 |
| 2.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA..... | 41 |
| 2.2 O PROCESSO METODOLÓGICO: ESCOLHAS E RENÚNCIAS | 45 |
| 2.3 IMPLICAÇÕES SOBRE A LEITURA E ANÁLISE DO CORPUS POR MEIO DE GESTOS DE INTERPRETAÇÃO | 47 |
| CAPÍTULO III | 51 |
| UM OLHAR PARA A PROPOSTA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS | 51 |
| 3.1. MEMÓRIA EM CURSO: IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO PIBID | 51 |
| 3.2 BREVE VISITA AOS TEMAS (CONTEMPORÂNEOS) TRANSVERSAIS | 54 |

| | |
|--|------------|
| 3.3 EXPERIMENTAR E/OU VIVER: ENTREMEIO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO SUBPROJETO | 59 |
| 3.3.1 A formação de professores como a apreensão da realidade escolar..... | 59 |
| 3.3.2 A prática docente crítica no mundo contemporâneo e tecnológico..... | 64 |
| 3.4 FORMAR PROFESSORES DE LÍNGUAS: AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR NO SUBPROJETO . | 67 |
| 3.4.1 O professor desvalorizado | 68 |
| 3.4.2 O professor incompleto: a falta constitutiva do sujeito-professor..... | 72 |
| 3.4.3 O professor cidadão crítico-reflexivo | 76 |
| CAPÍTULO IV..... | 79 |
| RESSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA LEITURA SOBRE OS DIZERES DOS PIBIDIANOS | 79 |
| 4.1 O PRINCÍPIO: TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUAS | 80 |
| 4.1.1 O professor messiânico..... | 80 |
| 4.1.2 O professor animador e mediador | 87 |
| 4.1.3 O professor desprestigiado | 94 |
| CONSIDERAÇÕES | 102 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| APÊNDICES | 119 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (1) | 119 |
| APÊNDICE B..... | 120 |
| ANEXOS..... | 122 |

INTRODUÇÃO

As discussões feitas na Linguística Aplicada pleiteiam uma tentativa de defender uma área concernente a um campo mutável, preocupado, principalmente, em pensar as questões do conhecimento e problematizá-las; é baseada na unidade de pesquisa e práxis, além de viabilizar a abordagem de um conjunto de interesses sociais em voga e imputar-lhes a devida relevância na ciência. É justamente nesse campo científico que proponho desenvolver esta pesquisa, levando em consideração a necessidade de um estudo que se preocupe em abranger as questões complexas das relações de poder, de resistência e de embate, com sua pertinência em pensar na visão de que se precisa considerar o discurso na constituição do sujeito na sociedade.

O interesse, primeiramente, por essa temática, em específico, originou-se ainda no meu percurso da graduação, por meio de cursos de cunho extensionistas que, para além do currículo proposto nos cursos de licenciatura na área de línguas, oportunizam àqueles que podem participar instâncias propícias ao desdobramento de questões sobre sujeito, língua e ensino. Como graduanda do Curso de Graduação em Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Federal de Uberlândia, tive a oportunidade de participar de dois programas (PET – Programa de Educação Tutorial e PEIC 2019-2020: Práticas de letramentos em língua portuguesa e língua inglesa para mulheres e adolescentes em situação de vulnerabilidade social), os quais apresentaram-me uma nova perspectiva sobre o que significava ser professora e ensinar.

Anteriormente ao meu ingresso nos programas, a representação de professor com a qual eu me identificava determinava, a certo grau, um imaginário de desprestígio e, portanto, associava-se a uma posição indesejada, o que, por meio de reflexões promovidas nos projetos, ao longo do meu contato com a profissão, foi ressignificada em prol do magistério. Conforme mostram os estudos feitos por Paschoal Lima (2003), Coracini (2015) e Silva e Ferreira (2019), as representações acerca da docência no Brasil constroem, recorrentemente, um imaginário ligado à desvalorização da profissão. Assim, a representação supramencionada de desprestígio, com efeito, é fruto de um processo discursivo de significação, que, atravessado pela ideologia, foi construído a partir dos sentidos produzidos sobre o que é exercer o professorado no país. Acerca disso, Coracini (2015, p. 137) discorre:

[as representações são] uma alternativa de classificação, categorização e nomeação de novos acontecimentos e ideias, com que não tínhamos contato

anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação destes a **partir de valores e teorias preexistentes, internalizadas por nós e amplamente aceitas pela sociedade.** (grifo meu).

A questão sobre a docência evoca esses sentidos já inscritos na história e, conseqüentemente, implica em representações do imaginário da profissão e do sujeito professor que se mostram, muitas vezes, cristalizados. No Brasil, especialmente quando o foco se volta às representações de professor, não é raro encontrar dizeres relativos à desvalorização, má remuneração, crise, falta de reconhecimento e desvalorização, ao mesmo tempo em que é exigido do profissional uma competência abrangente, referente ao conteúdo lecionado, e constante desenvolvimento em cursos de formação continuada para tentar atingir o ideal de, para além de saber o conteúdo, também saber a didática necessária para ensiná-lo ou vice-versa.

Consequente, na literatura, os estudos sobre a formação de professores apontam que o sujeito-professor¹ ocupa diferentes posições em determinada sociedade, a depender das discursividades que servem como fios para tecer esse lugar habitado por ele. Por isso, as discussões acerca da formação de professor trazem, irremediavelmente, o papel do professor em todas as suas pluralidades plausíveis no discurso, pelo que já foi dito e, portanto, compõem o imaginário acerca da profissão. Ainda, segundo Eckert-Hoff (2010, p. 15),

o sujeito-professor é sempre atravessado pelo discurso do outro, e identifica-se ao sujeito de saber de sua FD² [*formação discursiva*], seja pelos diferentes discursos da formação inicial, seja pelos discursos atuais da formação, seja pela oposição/sujeição a esses discursos, assim como no conflito entre esses discursos [...].

Mais a fundo, ao lidar com os professores de língua, é possível entender que, para além dessa relação entre professor, conteúdo e didática, há uma relação de inscrição dos professores à língua ensinada, visto que é na e pela linguagem que os movimentos identitários, em seus confrontos e contradições, e a significação do sujeito são passíveis de acontecer. Como dizem Tavares e Cavallari (2016, p. 8),

¹ Opto pelo termo “sujeito-professor” doravante, a fim de me referir à condição sócio-histórica e ideológica, isto é, discursiva do ‘ser professor’. Não me refiro, portanto, ao indivíduo que é professor, mas sim às relações de poder e ideologia em dada sociedade que, ao atravessar o sujeito, o interpelam em posições possíveis nas formações discursivas em jogo. Ressalto que, ao me referir às relações de poder, faço menção ao que foi desenvolvido por Foucault, no período entendido como a sua fase arqueológica. Dedico-me a fazer as devidas aproximações e distanciamentos das considerações foucaultianas com as pëchetianas no primeiro capítulo, seção 1.1, desta dissertação.

O encontro-confronto com uma língua, seja ela a ensinada na escola como primeira língua, seja ela considerada como estrangeira, constitui mais uma via por meio da qual alguém poderá ter revisitada e/ou ressignificada a mediação que empreende com o mundo. As línguas possibilitam ao sujeito a experiência de encontrar um lugar (ainda que pontual) para si no mundo, ver-se representado nele, de representá-lo e conferir-lhe sentidos.

Essas imagens contribuem para o entendimento da identidade do professor de línguas em formação que se desloca em diferentes posições, ora convergentes, ora conflituosas e, até mesmo, contraditórias (Eckert-Hoff, 2010). Os pressupostos teóricos da Análise de Discurso franco-brasileira, atravessados pela Psicanálise freudo-lacaniana, oportunizam a perspectiva de interpretar essa multiplicidade de vozes, o que torna possível a premissa de que, em sua formação, o sujeito-professor está exposto a vários discursos, assim, em sua enunciação, ele ocupa diferentes posições.

A partir disso, postulo que, nos âmbitos de programas de cunho extensionista, o sujeito-professor inscrito nesse contexto imediato pode estar identificado não apenas às representações do imaginário brasileiro acerca da profissão, mas também se encontra, devido às discursividades desses programas, em um ambiente propício a novos modos de ocupar posições de professor, sujeito a outras possibilidades identificatórias sobre a profissão, sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre línguas, que podem apresentar um reconfiguração, mesmo que mínima, das representações que constituem sua memória discursiva. Isto posto, considero a representação como uma operação discursiva que jamais se completa, por ser da ordem do imaginário e da ficção, em que é possível interpretar a realidade de diferentes modos e, assim, ensejar uma relação com a constituição identitária, no que tange a quais formações discursivas esse sujeito se identifica.

Nesse momento, valho-me das considerações de Pêcheux (1975) para o conceito de formação discursiva (FD), em que o autor a define como um mecanismo discursivo que opera por meio de processos parafrásticos e metafóricos, para determinar o que pode e deve ser dito, assim como o que não pode e não deve ser dito, ao se ocupar uma dada posição discursiva em determinada conjuntura. Em sua leitura do conceito pêchetiano, Serrani-Infante (1997) entende que as FDs estão relacionadas diretamente com a discursividade, a língua e os domínios de saber. Também filiada aos estudos pêchetianos, Eckert-Hoff (2004) acrescenta que não há como designar um limite interior ou exterior de saber de uma FD, dado que as práticas discursivas “estão em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso. Elas são, constitutivamente, frequentadas pelo discurso do outro e suas

fronteiras são fundamentalmente instáveis; por isso, uma FD não consiste em um limite traçado [...]” (Eckert-Hoff, 2004, p. 48). Dessa forma, as representações formadas e plausíveis de serem indiciadas no campo discursivo dependem das identificações que o sujeito empreende às formações discursivas em jogo.

Destarte, as inquietações que me motivaram a esta pesquisa trazem avante questões relativas às maneiras em que ocorrem os deslocamentos identitários de professores em formação no Curso de Graduação em Letras que fazem parte do contexto imediato do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no edital nº 23/2022, do subprojeto de línguas estrangeiras, da Universidade Federal de Uberlândia. Dentre outros, o PIBID foi escolhido tendo em vista que o cerne desse programa se dispõe a oferecer uma oportunidade de desenvolvimento das práticas educativas dos professores em formação, sob a orientação de um professor formador da universidade e apoio do professor das escolas que participam do programa, a fim de incentivar a carreira do magistério em escolas públicas. Para mais,

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, **a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas** em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está **o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica** com maior carência de professores com formação específica [...] (Brasil, 2021). (grifo meu).

Fundado em 2007, o PIBID teve, em primeira instância, a finalidade de incentivar os licenciandos a integrarem os espaços das escolas públicas e, com isso, contribuir para com a formação docente dos professores em pré-serviço nas universidades públicas, na tentativa de criar um diálogo entre os saberes produzidos na universidade e aqueles das escolas. Coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o incentivo à união entre essas duas instâncias tem por objetivo favorecer o ensino nas escolas públicas, além de incentivar os alunos da primeira metade dos cursos de licenciatura a se comprometeram com o magistério público, e, assim, agregar campos de atuação propícios, de maneira extensionista, para o processo de construção profissional de professores da educação básica (Brasil, 2022).

A mais recente Portaria (nº83), publicada pela Imprensa Nacional no ano de 2022, reassegura a finalidade do programa em contribuir para a formação de professores, a fomentação à docência, a melhoria de qualidade e o aperfeiçoamento para as instituições de nível superior e de educação básica pública participantes. Dentre outros objetivos específicos, como a inserção de licenciandos

no dia a dia da escola, a criação de oportunidades e a experiência em prol do desenvolvimento profissional, teoria e prática, o PIBID visa também a mobilização dos professores da educação básica como contribuintes no processo de formação dos licenciandos e a valorização do magistério (Brasil, 2022).

Apesar de poder ser integrado tanto em instituições de ensino superior públicas, privadas e comunitárias, a depender do cumprimento com as exigências da portaria para execução do programa, o PIBID exige a oferta de cursos de licenciatura qualificados, segundo matriz curricular reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), cujo índice geral do curso seja, no mínimo, nota 3 (três). Os cursos podem ser ofertados tanto presencial ou a distância, mas devem ter, no mínimo, 24 (vinte e quatro) alunos matriculados e garantir a habilitação do licenciado egresso na área proposta. Cumpridas essas exigências, o PIBID precisa ser desenvolvido em um regime de colaboração, em que os agentes são a União, representada pela CAPES, os Estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2022).

Cada IES tem o seu Projeto Institucional geral, com a estipulação de quais são as áreas que compõem os subprojetos do PIBID, como essas áreas serão articuladas, quais serão as abordagens com as secretarias de educação do Estado ou Município e com as escolas que participarão, o histórico da IES com o programa, entre outras especificações. Alicerçado ao Projeto Institucional, cada área deve criar seu próprio documento organizador do subprojeto relativo ao campo que é responsável, sendo esse submetido à CAPES para aprovação e implementação do programa.

O documento do subprojeto apresenta os objetivos, resultados buscados, estratégias de desenvolvimento, instrumentos e critérios de avaliação, critérios para seleção de bolsistas e modelo de acompanhamento das atividades desenvolvidas. É também nesse documento que é explicitado o núcleo (ou mais de um, a depender da área) do subprojeto de iniciação à docência que está sendo proposto. Ainda, a portaria evidencia que o subprojeto também pode ser interdisciplinar, se constituído de até 3 áreas que atuam articulada e integradamente.

Para compor o núcleo de iniciação à docência do programa, é necessário ter, pelo menos, um coordenador de área, cuja contribuição se resume em planejar, organizar e garantir a execução das atividades da sua área em uma articulação entre universidade e escola, além de prover orientação e avaliação dos bolsistas participantes; bolsistas de iniciação à docência, que devem estar devidamente matriculados na primeira metade dos cursos de licenciatura de suas relativas áreas e precisam cumprir com trinta horas mensais ao programa; supervisores, também conhecidos como

os professores da educação básica, que devem acompanhar e supervisionar os bolsistas na execução das atividades (Brasil, 2022).

Sobre a remuneração para as partes envolvidas, o PIBID assegura o valor de setecentos reais mensais para os discentes bolsistas de iniciação à docência, de mil e cem reais para o professor supervisor e de dois mil reais para o coordenador de área.³ A coordenação institucional, apesar de não fazer parte diretamente do núcleo de iniciação à docência de determinada área, fica responsável em acompanhar, planejar, organizar e garantir a execução das atividades do programa em sua instituição e responde à CAPES pela unidade e qualidade do projeto, recebendo mensalmente o valor de bolsa de dois mil e cem reais.⁴ Segundo a CAPES (2014), o PIBID já é contemplado em duzentos e quarenta e oito instituições de educação superior, apesar de que ainda não houve nenhuma atualização desse número, no sítio eletrônico do órgão responsável, desde 2014.

Com isso, sob a justificativa de apresentar-se como mais um instrumento de valorização dos programas de ensino e de extensão na formação de professores, que se destina à visibilidade da profissão de professor nas redes públicas, contribuindo, também, para a partilha de saberes e integração entre a universidade, a educação básica e a comunidade, esta pesquisa atribui pertinência às investigações sobre a constituição identitária de professores de língua estrangeira em formação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (edição nº 23/2022). Evidencio, ainda, que na edição do subprojeto de línguas estrangeiras mais recente do programa na UFU, o PIBID celebrou uma proposta interdisciplinar, formada por três cursos, sendo eles língua inglesa, língua francesa e língua espanhola. Por causa disso, disponho do total de cinco licenciandos como participantes da pesquisa, sendo uma professora em formação do curso de Letras Inglês, dois do curso de Letras Francês e duas do curso de Letras Espanhol.

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar os efeitos de sentido produzidos a partir das discursividades que interpelam o documento do subprojeto de línguas PIBID (edição nº 23/2022) da UFU e incidem nas representações de professor identificadas na construção identitária dos licenciandos participantes do programa. Por sua vez, os objetivos específicos buscaram: (i) discutir as representações discursivas de professor que emergem por meio do

³ Esses valores são relativos ao momento em que a pesquisa estava sendo feita.

⁴ Ressalto, neste momento, que no início desta pesquisa, em 2022, os valores de bolsa para os participantes eram outros, que não tinham sofrido reajuste desde 2013, sendo eles: quatrocentos reais para licenciandos bolsistas, setecentos e sessenta e cinco para supervisores, e mil e duzentos reais para os coordenadores de área. Todavia, em 2023, esses valores foram atualizados, tendo por base percentuais de acréscimo de 55% até 75%, e tiveram aplicação a partir de março do mesmo ano (BRASIL, 2023).

documento do subprojeto de línguas estrangeiras do PIBID (edição nº 23/2022), da UFU, a fim de averiguar os efeitos de sentido do documento; (ii) inventariar as representações de professor que emergem dos dizeres dos professores em formação nos primeiros momentos de participação no programa; (iii) discorrer sobre os efeitos de sentido dessas representações no que tange à constituição identitária dos professores em formação inicial, participantes da pesquisa.

Por hipótese, parti da proposição de que o programa se apresenta como uma instância propícia e relevante que possibilita identificações nas constituições identitárias do professor em formação a favor da valorização do ensino-aprendizagem em rede pública, principalmente no que tange à imagem que os licenciandos (professores em formação inicial) têm de professor. Dessa hipótese, decorrem as seguintes perguntas de pesquisa:

- (i) Quais são as representações de professor que: (a) podem ser identificadas no documento do subprojeto de línguas; e (b) os licenciandos deixam mostrar na entrevista no início do subprojeto de línguas do PIBID (edição nº 23/2022)?
- (ii) Que efeitos de sentidos as representações podem ter na constituição identitária dos licenciandos participantes da pesquisa?
- (iii) Em que medida as representações delineadas nos dizeres dos participantes da pesquisa indiciam a interdiscursividade do documento do subprojeto de línguas da UFU?

Considero necessário fazer uma breve incursão sobre a motivação desta pesquisa, a fim de justificar a delimitação dos objetivos e das perguntas que foram apresentados acima. No início do meu ingresso no curso de mestrado, a proposta que originou esse trabalho se concentrava apenas nos pibidianos e suas identificações com a posição de sujeito-professor. Contudo, o processo de pesquisa, impreterivelmente, trouxe novas indagações acerca do contexto do PIBID, assim, quando tive a oportunidade de fazer a leitura do documento do subprojeto, as inquietações levaram-me a questionar se as discursividades que compunham a matriz de significados do documento, de alguma forma, poderiam afetar as representações dos pibidianos quanto à profissão docente. Por causa disso, propus-me a analisar o documento do subprojeto de línguas como parte *corpus* e adicionei ao objetivo do meu projeto de pesquisa investigar se haveria alguma alteração nas representações de professor por parte dos pibidianos, assim, acrescentei uma segunda entrevista no processo e elaborei outro roteiro semiestruturado para esse segundo momento. Por conseguinte, realizei com os pibidianos duas entrevistas, sendo uma no ingresso do programa, antes de todos terem contanto

com as escolas, em dezembro de 2022, e outra depois de um semestre já tendo atuado nas oficinas de língua dentro da escola, em agosto de 2023. No meu momento de leitura do *corpus*, no entanto, as análises que fiz da segunda entrevista guiaram-me a discussões que se distanciaram do meu objetivo central desta pesquisa, de onde surgiram outros propósitos e perguntas, os quais pretendo desenvolver em pesquisas futuras.

Devido a esse movimento, com a intenção de cumprir com os objetivos e perguntas que já tinham sido delimitados, decidi que seria mais apropriado manter como *corpus* desta pesquisa apenas as transcrições das primeiras entrevistas, que foram realizadas de modo *online*, com auxílio de um gravador de voz, em dezembro de 2022, e o documento do subprojeto de línguas. Fundamentada nisso, como justificava no meu processo metodológico, defini a entrevista com roteiro semiestruturado como instrumento de pesquisa, tendo em vista que as entrevistas permitem certa espontaneidade por parte dos participantes, e, por isso, tornam possível uma análise de seus dizeres⁵. Saliento que entrei em contato e realizei as entrevistas apenas após aprovação do projeto de pesquisa⁶ pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, também após concordância dos participantes com o TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido).

Assim, as minhas considerações e investigações dessa pesquisa foram divididas nesta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, discuti as teorias norteadoras que tornaram possíveis as inquietações desta pesquisa, assim como conceitos pertinentes para a análise do *corpus*. Em seguida, apresentei a metodologia, em que há a especificação do *corpus*, do tipo de pesquisa, e noções fundamentais para a análise. Posteriormente, no terceiro capítulo, dediquei-me aos gestos de análise relativos às discursividade e representações presentes no documento do subprojeto de línguas. Logo após, discorri sobre os efeitos de sentidos das representações, discursividades e FDs na constituição identitária dos pibidianos, tendo por base as transcrições das primeiras entrevistas realizadas. Finalmente, apresento as reflexões resultantes da minha pesquisa, a partir do cruzamento das discussões que propus nos capítulos III e IV. Nos apêndices, é possível encontrar o roteiro semiestruturado para as entrevistas, um modelo do documento de TCLE que foi assinado pelos participantes, e, no anexo, o documento do subprojeto de línguas.

⁵ Entendo por dizeres o que Orlandi (1999, p. 28) traz luz ao explicar que “os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender”.

⁶ O projeto foi aprovado pelo CEP sob o número do parecer 57668822.5.0000.5152, do processo 5.439.180, na Plataforma Brasil.

CAPÍTULO I

O SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUAS NA PÓS-MODERNIDADE: A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA(GEM) E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO

“A palavra apenas se refere a uma coisa e esta é sempre inalcançável por mim. Cada um de nós é um símbolo que lida com símbolos - tudo ponto de apenas referência ao real. Procuramos desesperadamente encontrar uma identidade própria e a identidade do real. E se nos entendemos através do símbolo é porque temos os mesmos símbolos e a mesma experiência da coisa em si: mas a realidade não tem sinônimos”.

(Águas vivas - Clarice Lispector).

Para esta pesquisa, importa entender o sujeito-professor que participa desse programa, a questão da identidade desses participantes e sua subjetividade que, inevitavelmente, está (sendo) constituída nesse processo. Dessa forma, a fim de entender o que é identidade, é necessário, primeiramente, discutir o que se compreende por sujeito e como ocorre a sua constituição, para, em seguida, tratar de sua constituição identitária.

Com base nesses pressupostos, elegi para este capítulo a discussão acerca de sujeito, identidade e linguagem, conceitos que serão retomados, mais tardiamente, para a análise do *corpus*. O ponto de partida dessa discussão sobre o sujeito se dá nos estudos linguísticos da pós-modernidade, em que intenciono estabelecer as afetações que os mecanismos discursivos, as teorias de constituição identitária, as implicações da língua(gem), bem como as condições de produção imediata valem-se e, até mesmo, conflituam-se, a fim de predispor um espaço de formação docente.

1.1 A noção de sujeito e a impossibilidade do uno

Os estudos desenvolvidos na Análise do Discurso franco-brasileira, cujo um dos fios epistemológicos é constituído pela noção da psicanálise freudo-lacanianana, entendem o sujeito como

dividido pela linguagem, descentralizado e heterogêneo, sendo, necessariamente, cindido pelo inconsciente. A distinção entre indivíduo e sujeito feita por Althusser (1970) também incide, na AD, na compreensão de um sujeito interpelado ideologicamente, visto que, enquanto o indivíduo é entendido como uma existência material concreta, o que o autor intitula como indivíduo concreto, o sujeito é o efeito da interpelação dessa materialidade concreta (indivíduo) feita pela ideologia. Althusser (2022, p. 104-105) ainda frisa que

a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, acrescentamos que *a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) 'constituir' indivíduos concretos em sujeitos.* [...] a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e até aí não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.

A ideologia, ou esse efeito ideológico elementar, não é apenas relevante para possibilitar essa interpelação dos indivíduos como sujeitos, mas também é uma condição para a relação entre linguagem e mundo. As interpretações, as construções de sentidos, e consequentemente, do sujeito, só se tornam possíveis porque estão inscritas em um processo, sócio-historicamente construído, em que há a possibilidade de certa determinação de existência por meio de posições ideológicas. Esse termo é desenvolvido por Michel Pêcheux (2014), que postula essas posições, essas referências, como sustentadas por uma relação simbólica entre a língua e a história, em que, quando alguém enuncia, constrói sentidos possíveis dentro de determinada formação discursiva. Retomarei esse conceito com mais ênfase ao trazer, mais avante, a discussão sobre língua(gem).

O sujeito, sendo efeito ideológico e, inevitavelmente, ligado à linguagem, só consegue enunciar, sob uma ilusão subjetiva, e produzir sentido quando passa pelo chamado esquecimento. De acordo com Pêcheux (2014), esse esquecimento acontece em duas ordens: o esquecimento no. 1, ideológico, e o esquecimento no. 2, da ordem na enunciação. O primeiro esquecimento envolve o já-dito e o imaginário de o sujeito ser a origem do que é dito, ou, em outras palavras, é preciso se submeter à ilusão de não estar assujeitado aos discursos que já estão em processo, em sua materialidade, mas que esses se originam em quem enuncia. Já o segundo consiste na escolha das palavras e na ilusão referencial de que aquilo que foi dito de uma maneira, e não de outra, é devido a uma (falsa) ligação estrita entre linguagem, pensamento e mundo. No entanto, o dizer do sujeito está envolto em famílias parafrásticas, as quais sempre são recorrentes, de maneira semiconsciente,

ao enunciar e falar. É também devido ao esquecimento que o sujeito cria a ilusão de ter controle ou completa ciência dos seus dizeres e os sentidos produzidos por eles.

Nesse prisma, ao tempo em que é impreterível o esquecimento, com o intuito de tomar a palavra, torna-se indispensável para o sujeito evocar a memória discursiva, o já-dito sobre os objetos do discurso, que compõem um pré-construído sobre eles e possibilita que sejam compartilhados certos efeitos de sentido e não outros. Vale acrescentar, ainda, que é na ordem do inconsciente que o sujeito se encontra enquanto faz as tomadas da palavra. O ponto nodal entre a AD e a Psicanálise freudo-lacanianana, por conseguinte, possibilita investigar os movimentos de assujeitamento a dadas discursividades, a fim de, na linguagem do Outro (aqui entendido não só como a exterioridade sócio-histórica ideológica, mas também levando em consideração o inconsciente), o sujeito consiga produzir sentidos.

Pensar em uma completude de assujeitamento e de produção de sentidos vai contra essa noção de sujeito, dado que toda produção linguageira é atravessada pela subjetividade. Na leitura psicanalítica sobre a constituição do sujeito, o Outro, cuja função não se resume apenas à ordem dos valores, culturas, ideologias etc., de uma sociedade, designa uma estrutura simbólica e significante, marcada pelo inconsciente e pela falta. Elia (2010, p. 36) evidencia a constituição desse sujeito cindido ao postular que

Esta diferença entre uma ordem social significativa e valorativa e uma ordem significante implica também, como consequência, que **esta segunda ordem seja furada, subtraída da dimensão que lhe daria consistência e completude**. Por essa importantíssima razão, o que chega ao bebê através do Outro materno não é um conjunto de significados a serem por ele meramente incorporados como estímulos ou fatores sociais de determinação do sujeito com os quais interagiria, a partir de sua carga genética, na “aprendizagem social” de sua subjetividade. O que chega a ele é um conjunto de marcas materiais e simbólicas — significantes — introduzidas pelo Outro materno, que suscitarão, no corpo do bebê, um ato de resposta que se chama de sujeito. (grifo meu).

Sobre a ausência da consistência e completude, considero pertinente evidenciar a respeito da perspectiva pêchetiana, que ainda ressalta que, na constituição do sujeito, o efeito de interpelação ideológica também não é absoluto no assujeitamento, “pois os traços inconscientes do significante não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas trabalham sem se deslocar, na pulsação *sentido/non-sens* do sujeito dividido” (Pêcheux, 2014, p. 277).

Para mais, tendo por base os estudos discursivos, ainda é possível fazer uma leitura do sujeito como posição discursiva a partir de uma aproximação dos trabalhos desenvolvidos por Pêcheux, nos quais me apoiei até aqui, e de Michel Foucault. Assumo como necessária essa incursão à discussão foucaultiana sobre as relações de poder, a fim de trazer à luz o sujeito frente às relações de poder, devido às análises propostas por mim do documento do subprojeto. Os efeitos de sentido do documento analisado permitem que os sujeitos ocupem uma certa posição discursiva de sujeito-professor, ao mesmo tempo que mobilizam, nessa ocupação, as relações de poder desse meio. Assim, parto do pressuposto que o documento do subprojeto engendra as relações de poder ao produzir os efeitos de sentido que atravessam a posição discursiva de sujeito-professor nessa conjuntura.

Ressalto que, embora haja os devidos distanciamentos entre os estudos pêchetianos e focaultianos, como bem aponta Gregolin (2004), há uma convergência na concepção de ambos os autores de que a posição-sujeito está submetida à uma interpelação, seja pela ideologia ou seja pelas relações de poder. Nesse sentido, enquanto Pechêux (2014) se apoia (não completamente, como apontei acima) na ideologia como um aparelho ideológico interpelador para a submissão, a sujeição, do sujeito em posição discursiva, Foucault entende que a interpelação do sujeito em posição discursiva acontece a partir de sua relação com os micro-poderes. Em ambas as concepções, portanto, o sujeito é visto como heterogêneo, cindido, atravessado e interpelado.

Se não há a possibilidade do uno, logo, para analisar os dizeres dos licenciandos em pré-serviço do PIBID, retomo o conceito de sujeito à luz da sua relação constitutiva na e com a linguagem, considerando a heterogeneidade, a divisão, a materialidade, o assujeitamento às formações discursivas, a enunciação impreterivelmente constituída no ideológico, dadas as condições sócio-históricas estabelecidas e a memória discursiva. Nesta pesquisa, portanto, entendo que “não há sujeito que não seja perpassado, atravessado, constituído por traços de outros sujeitos, pela alteridade que o torna híbrido e complexo” (Coracini, 2009, p. 479). Apoiada nessa discussão, na próxima seção, busco, nos estudos culturais, as noções de identidade pelo viés dos sujeitos constituídos na historicidade até o pós-moderno.

1.2 A concepção de identidade à guisa da perspectiva dos estudos culturais e sociais

Dissertar sobre identidade, discurso e formação de professores, na pós-modernidade, evidencia a fragmentação e dispersão que o nosso contexto sócio-histórico possibilita. Em contrapartida com a ciência progenitora do sujeito cartesiano e da ilusão de um uno, os estudos pós-modernos discursivos enfatizam a ciência a partir de uma noção social, ideológica, política e histórica, ou ainda, em uma “perspectiva de um mundo fragmentado, que questiona valores tradicionais, [em que são] os centros que apagam as margens e anulam as diferenças [...]” (Bertoldo; Coracini, 2003, p. 97).

Assim, para aprofundar a discussão sobre o chamado sujeito pós-moderno, vale discorrer, brevemente, sobre a perspectiva da concepção de identidade, na visada dos estudos culturais. Hall (1992) discorre sobre três concepções de identidade, as quais baseiam-se em três sujeitos, que se dividem de acordo com o contexto sócio-histórico e suas respectivas produções científicas, a começar pelo chamado *sujeito do Iluminismo*. Conhecido por ser um dos principais pensadores dessa era, René Descartes fundou o *cogito*, ao dicotomizar o sujeito em duas instâncias, sendo elas a matéria e a mente. É na mente, no entanto, que o sujeito está centralizado, pois o sujeito cartesiano só pode existir se possuir a capacidade de pensar e, conseqüentemente, racionalizar. Essa virada de perspectiva, em contrapartida com a Idade Média, que defendia o divino como centro e oposto à razão, abriu portas para o individualismo, uma concepção de sujeito uno, contínuo, central e indivisível, cuja identidade seguia o mesmo caráter, sendo, portanto, imutável.

Todavia, no início do século XX, com o advento da industrialização e, conseqüentemente, com o crescimento dos centros urbanos e da sociedade, o sujeito da razão individual foi contestado pelo caráter gregário que se instalava na modernidade. Os estudos sociais enfocaram a relação entre o individual e social, na medida em que foram produzidas teorias interacionistas, as quais começaram a defender que o sujeito se constitui na sua interação com outro, apesar de ainda manter um “eu” interior. A partir disso, o segundo sujeito teorizado por Hall (1992), *o sujeito sociológico*, tinha por principal característica a dialogia entre o “eu”, isto é, o sujeito, e a sociedade. Mais a fundo, sobre o caráter sociológico da modernidade, Hall (1992, p. 31-32) aponta que

G. H. Mead e os interacionistas simbólicos adotaram uma visão radicalmente interativa deste processo. A integração do indivíduo na sociedade tinha sido uma preocupação de longa data da sociologia. Teóricos como Goffman estavam profundamente atentos ao modo como o "eu" é apresentado em diferentes situações sociais, e como os conflitos entre estes diferentes papéis sociais são negociados. Em um nível mais macrosociológico, Parsons estudou o “ajuste” ou complementaridade entre o “eu” e o sistema social.

Não foi por muito tempo, no entanto, que a identidade do sujeito sociológico conseguiu se manter. Giddens (2002) mostra que situações, antes consideradas como estáveis e pré-definidas, passaram a ser questionadas e redescobertas pela ciência. Por conseguinte, o que o autor chama de “risco”, um conceito utilizado para dar ênfase às constantes descobertas que desafiavam a verdade antes estabelecida, é uma das características do período, chamado pelo autor, de moderno. O que antes era fixo, na modernidade, segundo o teórico, é perturbado pela possibilidade de, por meio da ciência, “abrir novos caminhos e assim colonizar um segmento de um futuro novo, [*que faz*] parte do caráter desestabilizador da modernidade” (Giddens, 2002, p. 125).

Acrescento que Giddens (1991) frisa certo receio com o conceito de pós-modernidade, cunhado por Lyotard (1979), e escolhe usar apenas “modernidade”, pois acredita que “em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (Giddens, 1991, p. 9). Por outro lado, filio-me ao cunho de Lyotard (1979), posto que as discussões de língua(gem) desta pesquisa interessam-se nas considerações do autor sobre a instabilidade e as possibilidades de não-comunicação da linguagem (e os jogos de linguagem⁷), teorizadas sob o que ele chamou de “pós-moderno”.

No início da segunda metade do século XX, movimentos intelectuais, tais como a releitura do marxismo por Louis Althusser (1918-1989); a Psicanálise, em especial, a releitura do inconsciente de Freud (1856-1939) feita por Lacan (1957); as interpretações feitas por acadêmicos acerca do Estruturalismo de Saussure (1916); a teoria sobre o poder disciplinador desenvolvida por Foucault (1985); e o feminismo, por autoras como Simone de Beauvoir (1949), descentralizaram o sujeito ao questionar as representações de sexualidade, as relações de poder na sociedade e a constituição de apenas uma identidade. Desde a desestabilização resultante da descentralização do conceito de sujeito, do aumento da relativização, do enfraquecimento dos referenciais e da impossibilidade do projeto positivista da ciência, observa-se uma crise na identidade, uma vez que ela deixou de ser compreendida como estável. Consequentemente, no lugar de uma identidade, a

⁷ Lyotard (1979) retoma o conceito de jogos de linguagem, criado pelo filósofo Ludwig Wittgenstein (1953), que discorre sobre como a significação das palavras está subordinada ao contexto. Com isso, o filósofo se inspira nos estudos saussurianos para dizer que o signo em si não tem significado, mas é apenas num paradigma relacional, postas as múltiplas possibilidades, que os signos, ao se relacionarem, podem significar algo. Assim, nessa teoria, é possível regular o uso da linguagem nos contextos diferentes, em que há a tomada de posição e o agenciamento entre linguagem-realidade.

discussão teórica se desloca para discutir os *processos* de identificação. Sob esse caráter mutável, descentrado, inconstante e indefinível, Hall (1992) postulou o último sujeito de *sujeito pós-moderno*.

Os processos de identificação, por sua vez, afetam e participam da constituição identitária do sujeito e, até mesmo, delineiam imagens acerca desse sujeito. Um dos pressupostos nessa visada é que as identificações do sujeito com a alteridade e com o desejo do outro constroem, em certo grau, a ilusão de uma completude, de pertencer a um grupo ou imaginário, que (re)significa e compõe a sua constituição identitária. No caso da constituição identitária do sujeito-professor de línguas, o anseio de pertencer a um imaginário de uma dimensão coletiva, a saber, de um grupo que pode almejar ser representado como detentor de um saber e de certo prestígio, por exemplo, enseja um movimento de identificação que consolida um sentimento de pertença a esse imaginário e perfaz a maneira como esse sujeito-professor se posiciona diante do que é ser professor. Assim,

é possível pensar que o entendimento da constituição identitária, sob a perspectiva abordada, implica considerar que, na busca por se formar professor de língua estrangeira está implícito um desejo de identidade, desejo esse constituído por um desejo de reconhecimento e de pertença. [...] No entanto, na medida em que a constituição identitária se compõe de identificações que a modificam frequentemente, pode-se dizer que ela é passível de sofrer alterações, determinando que uma faceta do sujeito seja passível de sofrer constantes deslocamentos. Logo, as chances de que ocorram reposicionamentos discursivos do sujeito em relação a sua constituição identitária residem nos processos de identificação que alguém estabelece com outras discursividades (Tavares, 2010, p. 99).

Em suma, as possibilidades de identificação com diferentes posições e discursividades demarcam o caráter volúvel e incerto desse processo. Retomo que a proposta desta pesquisa procurou investigar como cada professor em formação se posiciona nessa conjuntura coletiva e individual do imaginário acerca da identidade profissional do professor de línguas, ao mesmo tempo em que leva em consideração os processos identificatórios que o PIBID permite instaurar nesses movimentos. Para a próxima seção, dedico-me à discussão dos processos de identificação e língua(gem) que, aqui, ainda não foram aprofundados.

1.3 Língua(gem) e processos de (des)identificação do professor: conceitos sob a lente da Linguística Aplicada

Nos estudos da Linguística Aplicada brasileira, em consoante com o conceito de sujeito pós-moderno de Hall (1992), Coracini (2000) reforça a concepção de processos de identificação em detrimento a uma estabilidade do conceito de identidade, e ainda integra que a identidade é formada gradualmente. Sendo impossível cessar a ocorrência da identificação, portanto, não se pode entendê-la como a plena conquista de uma imagem de si, mas sim como a falta dessa, uma constante incerteza, uma incompletude formada pelo sujeito a devir, sempre em sua relação ao outro (Coracini, 2000).

Para além da ocorrência da identificação, os estudos discursivos pressupõem o movimento de *desidentificação*. Entendo por desidentificação o processo que, segundo Pechêux (1975), opera como ruptura (nunca completa), deslocamento, transformação que o sujeito realiza ao se relacionar com a forma-sujeito⁸ dominante. Assim, o sujeito acaba por romper com uma FD, a fim de se identificar com outra, esse processo sempre sendo interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, de maneira que esse sujeito continua, de certa maneira, a ser afetado pelos saberes da FD da qual se desidentifica, o que reforça o caráter volátil dos processos que possibilitam a constituição identitária do sujeito.

Guedes-Pinto e Kleiman (2021) reafirmam a fluidez do conceito de identidade, e recorrem aos estudos de Bakhtin (2017), a fim de reforçar o dialogismo, a polissemia e o constante movimento da língua que é constituinte dos dizeres do sujeito. Baseiam-se em Bauman (2005) pelo conceito de modernidade líquida, o qual acentua a mutabilidade, transitoriedade e mobilidade do caráter da sociedade atual. A partir disso, as autoras compreendem a identidade

como um construto transitório e dinâmico, moldado pela língua e por relações de poder e a percepção destas pelos participantes de determinada situação, nos discursos disponíveis em determinado contexto de interação. Assim, a identidade não é uma categoria essencial, estável, mas múltipla e relacional, a ser construída, negociada e reivindicada pelos participantes da interação (Guedes-Pinto, 2021, p. 6).

Bohn (2005), em suas contribuições para os estudos identitários, dá ênfase ao caráter diferencial da identidade, pois só é possível constituir uma identidade se, necessariamente, não se

⁸ Segundo Grigoletto (2005, p. 62), “Pêcheux relaciona a *forma-sujeito* com o sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva (FD). Assim, é pelo viés da *forma-sujeito* que o sujeito do discurso se inscreve em determinada FD, com a qual ele se (des)identifica e que o constitui sujeito. Ao realizar o movimento de *incorporação-dissimulação* dos saberes que circulam no interdiscurso, pelo viés da *forma-sujeito*, é que o sujeito do discurso vai produzir o efeito de unidade, de evidência”.

constitui outra. O autor chama essa relação de “o jogo do diferente e do mesmo”, tendo em vista que a identificação não se dá somente pelo que é semelhante, mas é marcada pela diferença, pelo que não se é. Com isso, o caráter relacional da identidade é constitutivo de seu processo, ao passo que, pelo fato de a identidade estar relacionada com os signos, as possibilidades de significação nessa instância estão na ordem do simbólico.

Em consonância, Tavares (2010) defende a impossibilidade de haver a unificação, ou o conceito de apenas um, quando se trata de identidade. Tratando a ideia de homogeneidade como ilusória perante os estudos identitários, a autora opta pelo uso do termo “constituição identitária” em detrimento de “identidade”, para poder dar ênfase ao movimento, aos deslizamentos e às possibilidades de identificação. Para fins de análise, sigo a concepção adotada por Tavares (2010) e, ao referir-me aos participantes, estabeleço o termo com o intuito de enfatizar a transitoriedade e multiplicidade do processo de identificação.

Ao enfatizar, na discussão, a inevitável presença da linguagem em todo esse processo, intento trazer avante os possíveis deslocamentos identitários em que um sujeito, quando entra em contato com uma língua estrangeira que, por sua vez, representa uma outra língua-cultura, pode enfrentar. As multiplicidades de relações e posições-outras, logo, estão presentes na nova visão de mundo que a língua estrangeira permite ao sujeito quando revela inúmeras possibilidades de recortar a realidade e sua complexidade.

A partir da leitura de Bakhtin (2017)⁹, Bohn (2005) relaciona a linguagem com a constituição identitária do professor no momento em que marca a polifonia, isto é, as vozes que a formam. O teórico traz a discussão das representações da profissão que estão marcadas da literatura acerca do ensino-aprendizagem de línguas, do material didático, dos documentos legais que participam da formação do professor, tais quais os projetos políticos pedagógicos, os parâmetros legais e as legislações, sendo que esses últimos legitimam efeitos de sentido na sociedade acerca da profissão. É, também, devido a essa importância que elejo a necessidade de analisar o documento do subprojeto de línguas, posto que, por ser um instrumento legitimador, possui em si os dizeres e

⁹ Ressalto que não recorro aos estudos bakhtinianos em minha análise, como o fizeram Bohn (2005), Guedes-Pinto e Kleiman (2021), que se pautaram ao dialogismo e à polifonia bakhtiniana, com o escopo de demarcar a heterogeneidade nos dizeres e nas vozes dos sujeitos-professores e na formação de professores. Por estar filiada a AD franco-brasileira, escolhi trabalhar com o conceito de heterogeneidade constitutiva do discurso, cunhado por Authiez-Revus (1984), que também se vale dos estudos bakhtinianos, mas elabora uma releitura que destaca o interdiscurso e os efeitos do inconsciente.

saberes que são esperados do professor, e, portanto, participa de uma das vozes que constrói a identidade da profissão.

Ainda acerca da constituição identitária, sobre os professores de língua estrangeira em formação, que é o foco desta pesquisa, observo que

sua constituição e seu processo de formação - tanto inicial como continuada - devem ser compreendidos de forma inacabada, onde o poder convive com a resistência, numa relação de conflitos e contradições, de forma que, em seu percurso de formação, o sujeito-professor possa trabalhar o movimento de sua identidade e elaborar a sua história de sentidos (Eckert-Hoff, 2010, p. 16).

Brito *et al* (2018) sugerem que o imaginário acerca do ser professor, no Brasil, é marcado por uma falta, essa que pode ser vista como falta da valorização da profissão por parte das políticas públicas, da sociedade; também pode ser interpretada pelo ideal de um professor detentor de todo conhecimento, o qual, sendo impossível de acontecer, inevitavelmente, produz efeitos de sentidos acerca da perfeição e do idealismo inatingíveis na constituição identitária dessa profissão. Em um estudo acerca dos processos identificatórios na construção do sujeito-professor de línguas, Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020, p. 23) propuseram que “muitas vezes, o/a professor/a procura informações e possíveis respostas com receio de deixar lacunas, como se fosse possível preencher todos os vazios que as discussões fatalmente vão evidenciar”.

Esse receio em relação à falta, vinculada ao processo de identificação da profissão, é outra vez evidenciada por Tavares (2010), que postula sobre a ilusão de completude, completude essa que determinadas correntes teóricas esperam do professor, e implica no movimento de uma busca por formação continuada, a fim de tentar lidar com a distância do ideal do professor, sob a imagem do detentor de todo saber. Em congruência, a discussão proposta por Brito (2017) problematiza os efeitos de sentido produzidos no/do PIBID pelas IES, os quais corroboram para a compreensão de que programas de formação são necessários para tentar tamponar a lacuna que há entre as idealizações profissionais e a defasagem de teoria e prática tantos dos professores em atuação quanto dos discentes em pré-serviço. Sobre isso, Coracini (2015) reforça a relação representacional que está ligada à identidade do professor brasileiro, quando afirma que

É muito comum ouvir críticas ao professor que não tem método, não ensina e não agrada o seu aluno, enfim, que está mal preparado, que precisa de reciclagem ou cursos de formação ou treinamento, que não aplica o que aprende nesses cursos, que não tem

paciência... Com o reforço da mídia jornalística, o professor recebe críticas de todos os lados: não se leva em conta o quanto precisa trabalhar para poder ter um rendimento mensal satisfatório (Coracini, 2015, p. 133).

Dessa forma, a constituição identitária do sujeito-professor, no Brasil, também está relacionada às representações, conceito que será aprofundado mais a frente. Ademais, pela importância da língua(gem) no processo de identificação, volto-me agora para a concepção e discussões acerca dessa temática.

1.4 As (im)possibilidades da língua(gem)

Os conceitos de língua e linguagem, por conseguinte, convocam a necessidade de revelar que, para fazer sentido, a língua e a linguagem estão inscritas na história. Para mais, é preciso atentar que os efeitos de sentidos possíveis de serem produzidos na e pela linguagem necessitam de condições não só históricas, mas também sociais, políticas, culturais e ideológicas, as quais levam em consideração as situações discursivas dadas (Orlandi, 1999). Nenhum significante tem significado em si mesmo, visto que é passível de significação apenas na sua relação com outro significante e, portanto, para construir sentido, é preciso estar inserido em uma formação ideológica, uma vez que são os encadeamentos frasais que produzem os efeitos de sentido. Essa evidência é levantada por Pêcheux (2014, p. 147-148), quando o autor afirma que

se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se referirem a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que as tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Portanto, torna-se imprescindível trazer novamente à frente os conceitos de discurso, formação discursiva e interdiscurso, para ser possível entender os efeitos de sentido tanto do documento do subprojeto de línguas quanto dos dizeres das entrevistas dos(as) participantes que foram entrevistados(as) nesta pesquisa. Assim, tendo por condição a linguagem, o discurso, então, se faz como um processo em que é possível a formação de sentido e apresenta um funcionamento,

o qual, apesar de ser heterogêneo e considerar a opacidade e os equívocos da linguagem, determina, a partir das suas condições de produção, certas possibilidades de enunciação (Orlandi, 1999).

Entende-se que, para a produção do discurso acontecer, é mister que estejam dispostas as formações discursivas, onde há a possibilidade de significação e ocupação de uma posição-sujeito, uma vez que é ali que está disponível o que pode e deve ou não ser dito. Michel Pêcheux (2014), em sua leitura de formação discursiva, traz para essa noção a sua indissociabilidade com o ideológico, embora, posteriormente, postule que o assujeitamento completo ao ideológico é ilusório. Por consequência, a cada situação, os sentidos possíveis são determinados pelas posições ideológicas, ao considerar não somente a produção dos dizeres em sua eminência no lugar sócio-histórico, mas também evidenciar que, segundo as posições ocupadas em diferentes formações discursivas, as palavras empregadas mudam o sentido, tomando uma discursividade e não outra.

Em sua leitura, Serrani-Infante (1997) teoriza as formações discursivas como “condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneos e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber” (Serrani-Infante, 1997, p. 69). Compreendo, assim, que as formações discursivas são heterogêneas, apesar de marcadas por uma certa regularidade, em que se é possível observar semelhança nos enunciados e seus tipos, seus conceitos e suas escolhas temáticas. Exatamente por isso, ao enunciar e se assujeitar, em certo grau, a uma formação ideológica, o sujeito se identifica às formações discursivas possíveis e ocupa um lugar, uma posição-sujeito, socio-historicamente, e, por isso, ele é capaz de produzir sentidos de acordo com as condições dadas.

De qualquer forma, para compreender essa possibilidade de dizeres e de significação, o conceito de interdiscurso é importante. Isto é, todo dizer que é possível, em dado funcionamento do discurso, só contempla a sua formulação de sentido porque, em algum dado momento histórico, aquilo já foi dito. Essa pré-existência do que se diz, aquilo que foi falado antes, o que torna possível a retomada de todo dizer em sua discursividade, afeta não somente a forma com que o sujeito significa na e pela linguagem, mas também como representa seu cerne constitutivo (Orlandi, 1999).

1.4.1 A linguagem para representar: abrangências e limitações das representações discursivas

Nenhum discurso tem início e fim em si mesmo, ou ainda, é impossível dizer que há delimitações tais como início e fim em discursos, pois esses se constituem ao conjugarem outros

discursos já existentes e se (re)fazem nesse movimento. Por isso, os mecanismos de funcionamento do discurso, como a memória discursiva (ou interdiscurso), ou, ainda, os funcionamentos parafrásticos e polissêmicos, não contribuem apenas para a produção de sentidos, mas, também, possibilitam que haja uma relação desses sentidos entre si e entre outros sentidos possíveis em diferentes formações discursivas. Retomo, no entanto, que todo e qualquer sentido que possa ser formulado, produzido ou imaginado não está claro ou feito por si mesmo dentro de apenas uma formação discursiva. Antes, é resultante das condições de produção do dizer, da posição sujeito do enunciador, do entrecruzamento das formações discursivas, da materialidade histórica, da ideologia e da subjetividade que incorrem na enunciação.

Portanto, o sujeito, ao enunciar, ocupa um lugar que lhe permite significar em relação às outras possibilidades. No entanto, o lugar que o sujeito ocupa nessa relação evoca também certas relações de forças. Daí, então, outro mecanismo de funcionamento do discurso: se há diversas posições a serem ocupadas dentro de determinada(s) formação(s) discursiva(s), o sujeito que a ocupa, ao enunciar, produz sentidos diferentes em relação ao efeito que seu lugar lhe confere. Em uma sala de aula, por exemplo, o lugar de um professor evoca, dentro da relação de forças, uma autoridade distinta daquela de seus alunos; assim como a posição de um diretor ou coordenador evocaria, também dentro dessa mesma sala de aula, outras tensões nessa relação de forças e, com isso, permitiria a constituição de outras redes de sentido.

Esse mecanismo admite pensar que, em dada condição, se há uma relação de forças e de relação de sentidos que tem seus efeitos afetados a depender da posição do sujeito, assim é plausível antecipar, em certo grau, quais são as possibilidades de dizer de uma posição diante a outra. Isto é, como Pechêux (1969, p. 77) desenvolve:

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o "espera". Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso, através de variações que são definidas ao mesmo tempo pelo campo dos possíveis da patologia mental aplicada ao comportamento verbal e pelos modos de resposta que o funcionamento da instituição autoriza ao ouvinte [...].

Reforço que esse mecanismo de antecipação não considera, recuperando o exemplo sobre a sala de aula, o professor em si no discurso, mas sim a *posição* ocupada por esse sujeito. Isso porque a antecipação prevê um imaginário para que ela aconteça, ou seja, dentro de determinada estrutura

ou organização social, quais são os efeitos de sentido imaginados que uma posição pode representar em relação a ela mesma e, também, a outra posição. Ou, ainda, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1969, p. 82).

Dessa maneira, para que se possa formular esse imaginário, o qual Pêcheux chama de *formação imaginária*, não se pode excluir as instituições sociais e suas incidências para influenciar os valores, ou sentidos, às dadas posições. É imaginária por se tratar não da realidade, mas de uma forma de se corresponder à realidade, através de uma relação imaginária em que o sujeito se refere às suas condições de existência (logo, sua posição, sua identidade, o outro a quem se fala, etc). Pêcheux (1969), influenciado pelos estudos althusserianos na elaboração teórica desse funcionamento discursivo na primeira e segunda fase da AD¹⁰, propõe admitir que as relações do sujeito com o mundo constituem uma ilusão/alusão, uma representação imaginária operada para interpretar a realidade, de modo que são sempre interpeladas pela ideologia.

Destarte, quando se trata da língua nesse processo de formação imaginária, é impossível que se tenha uma transparência, em razão do atravessamento da ideologia e da materialidade histórica. Por isso, as condições de produção são fundamentais nessa análise, ao admitir, no jogo dessas relações, que sejam feitas suposições de si mesmo, do outro, e do que está sendo dito, para quem está sendo dito e como está sendo dito, a depender da posição que o sujeito ocupa. Logo, ao produzir ou interpretar discursos, o sujeito projeta, na ordem do simbólico e do imaginário, a sua identidade, as relações de poder e as posições ideológicas. Todavia, esse mecanismo discursivo pècheuxtiano, apesar de extremamente importante, leva em consideração apenas o imaginário de

¹⁰ Considero importante fazer uma breve incursão sobre as chamadas fases da AD, dado que os trabalhos de Pêcheux podem ser divididos em três fases. Segundo Brito (2012), a primeira fase da AD (AD-1) consiste na sua formação teórica como disciplina, em que é feita a proposta de analisar o funcionamento da maquinaria discursiva estrutural, sendo que o discurso é visto como homogêneo, formado sobre camadas. Nessa fase, as discussões giram em torno da crítica ao estruturalismo de Saussure, à gramática gerativista e o esquema de comunicação teorizado por Jakobson. Todavia, outras questões surgem para dar início à segunda fase (AD-2) e, nesse movimento, os estudos da AD enfocam a análise das relações discursivas com o exterior. Assim, protagonizam o desenvolvimento das noções de formação discursiva, em que a homogeneidade do discurso é rejeitada, portanto, começa-se a aprofundar os estudos sobre os mecanismos discursivos tais quais o interdiscurso, a dispersão e a heterogeneidade discursiva. Esse é o pontapé para a última fase, (AD-3), em que a maquinaria discursiva estrutural é abandonada e cede seu lugar à máquina paradoxal discursiva, cuja materialidade leva em consideração a discussão do real na língua, na história e no inconsciente. Ocorre uma reorientação teórica-política na maneira de proceder a análise, pois aqui passa a ser discutida a produção de sentidos sob a lente da heterogeneidade constitutiva do discursivo, tendo em vista o engendramento pelo interdiscurso. Dessa forma, na terceira fase, a ênfase se desloca para as descontinuidades e regularidade do discurso, a fim de problematizar a tensão entre a estrutura do discurso e o acontecimento discursivo.

determinada posição frente à(s) outra(s), por isso, apenas a partir dele, não é possível delimitar quais são as associações que essas formações imaginárias podem ter com as chamadas representações discursivas. Pretendo relacionar, a seguir, de que maneiras os mecanismos de repetibilidade contribuem nas representações de professor, nas formações discursivas, que é o caso desta pesquisa, e como essas representações podem ser identificadas na materialidade linguística quando o sujeito enuncia.

1.4.1.1 O que representar significa

Os estudos sobre as representações vão além da relação com o mecanismo discursivo de antecipação, por isso, permitem uma leitura e análise discursiva de produções linguageiras. Se recorro à representação pela língua na história, segundo a perspectiva arqueológica, até o século XVI, havia uma ligação direta entre o mundo e a linguagem, sendo que a similitude e a repetição eram as únicas e essenciais formas de significar, por meio da representação. Em outras palavras,

a representação — fosse ela festa ou saber — se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar. [...] O mundo é coberto de signos que é preciso decifrar, e estes signos, que revelam semelhanças e afinidades, não passam, eles próprios, de formas da similitude. Conhecer será, pois, interpretar: ir da marca visível ao que se diz através dela e, sem ela, permanecerá palavra muda, adormecida nas coisas (Foucault, 2000, p. 23-44).

Esse movimento de semelhanças, parentescos e reflexos não se sustentou no século seguinte, quando foi colocada em questão a não-similitude, tendo por fundamento a célebre obra de Cervantes, *Dom Quixote*. Enquanto na prosa do mundo só se significava a partir dos semelhantes, a personagem da obra de Cervantes tensiona a relação dos signos com as identidades e as diferenças. A representação agora está sendo relacionada com o descontínuo, o negativo, a decepção e a ilusão. Assim, rompe-se com o pensamento de um conhecimento que é baseado nos saberes empíricos da similaridade, isto é, do que reflete como igual baseado na razão (Foucault, 2000).

Dessa forma, é possível vislumbrar uma maneira de pensamento no século XVII que trava relações entre medida, igualdades e desigualdades, ordem, identidades e diferenças (*máthêsis, gênese, taxionomia*). Já no século XVIII, embora não seja descartada ainda a ordem e medida pela

máthêsis, é colocado em jogo um sistema de pensamento que leva em consideração a história e a semiologia, a partir das reflexões e da interpretação dos estudos da crítica kantiana (Foucault, 2000). Isso permite, no século XIX, a consideração do desenvolvimento do pensamento na linguagem em sua relação com o ser, a partir da nomeação, e, portanto, nasce uma outra forma de representar. Diferentemente da relação estrita de similitude da episteme clássica, a forma de pensamento do século XIX rompe com a *máthêsis*. Como escreve Foucault (2000, p. 360),

O essencial é que, no começo do século XIX, constituiu-se uma disposição do saber em que figuram, a um tempo, a historicidade da economia (em relação com as formas de produção), a finitude da existência humana (em relação com a raridade e o trabalho) e o aprazamento de um fim da História — quer por afrouxamento indevido quer por reversão radical. História, antropologia e suspensão do devir se pertencem segundo uma figura que define para o pensamento do século XIX uma de suas redes maiores.

É nesse pensamento que começará a ser elaborado os conceitos de representação pela perspectiva social. Primeiramente, nos estudos sociais no século XIX, Émile Durkheim cunha as chamadas representações individuais e representações coletivas. Enquanto à primeira o sociólogo imputou a responsabilidade aos estudos da psicologia, a segunda foi tema central de seu desenvolvimento no texto “Representações Individuais e Representações Coletivas”¹¹, publicado em 1898, em que o sociólogo a define como os valores, as morais, as crenças e os ideais, frequentemente ligados à consciência coletiva, que orientam a vida em sociedade e são compostas no dia a dia das interações sociais. Portanto, “as representações são assim funções mentais. Representando, fazemos viver o mundo. Socialmente, as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca” (Oliveira, 2012, p. 71).

Tendo por base esses estudos, o psicólogo Serge Moscovici, em sua releitura da representação coletiva, também em uma contraproposta à Durkheim, desenvolveu a chamada *representação social* no seio dos estudos da Psicologia Social. Na obra “A representação social da psicanálise”, Moscovici (1978) defende que as representações sociais devem se atentar ao sujeito e sua interrelação com o objeto, ambos considerados a partir de suas heterogeneidades, pois é no elo entre individual e coletivo que a construção de um conhecimento de senso comum se dá. Assim,

¹¹ No original, em francês, *Représentations individuelles et Représentations collectives*. Em algumas traduções feitas para o português, o “*colletives*” foi traduzido para “sociais”, portanto, a depender da edição, pode-se encontrar o título da obra como “Representações individuais e Representações Sociais”. Apesar dessas diferenças nas traduções, o conceito durkheimiano foi consolidado como representações coletivas e não sociais.

segundo essa teoria, a representação é vista como uma operação sociocognitiva que o indivíduo mobiliza para compreender o mundo real, em uma maneira de interpretar a realidade por meio do simbólico e do imaginário, em que há uma resultante de produção de comportamentos e relacionamentos com o mundo real, exterior.

Na Linguística Aplicada, os estudos sobre as representações consideram as operações mentais de interpretação da realidade, mas passam por uma releitura discursiva. Ainda como uma maneira de significar e entender o real, a si e ao outro, observo que a representação discursiva se vale dos mecanismos do discurso, como interdiscurso, a repetibilidade discursiva, e a noção da língua(gem) como equívoco, falha e opacidade. Assim sendo,

a representação se refere à repetição de algo com um elemento novo, diferente, uma re-apresentação, uma tentativa de apreensão do real por meio de sistemas de significação. Por se tratar de um evento que se manifesta pela linguagem, a representação também está sujeita à indeterminação, à ambiguidade, à instabilidade, ao equívoco e, por isso, não pode ser considerada como uma mimesis ou um reflexo da realidade (Tavares, 2010, p. 132).

Como um mecanismo de significação, o sujeito, em sua posição, ao antecipar o que se diz, como se diz, para quem se diz, isto é, ao operar as formações imaginárias, se identifica às representações discursivas, sempre a partir das formações discursivas, as quais se (res)significam a depender das condições de produção. No que diz respeito à língua e identidade nesse processo, as identificações às representações, impreterivelmente, levam em consideração a relação com o Outro e o outro; o sujeito opera na/pela linguagem uma representação imagética sobre si, sobre sua posição discursiva, sobre o outro a quem fala, a partir da sua relação com a alteridade.

Considero importante relembrar que, como todos esses processos são, de alguma forma, atravessados pela linguagem, nenhum deles se dá de forma óbvia, mas sempre no liame da ilusão. Ilusão essa considerada no momento de enunciação e, até mesmo de identificação às representações, pois o sujeito enuncia por meio da falsa aparência de uma completude, de uma identidade plena, uma consciência completa, como dono(a) de seu dizer, uma imagem já totalmente formada acerca de si e dos demais objetos que deseja representar.

Tendo como princípio o processo parafrástico do discurso, ou o que Serrani-Infante (1997) chama de ressonância discursiva, em conjunto com o processo polissêmico, é possível produzir sentido nos dizeres do sujeito sobre a sua constituição identitária. Isso importa, para essa pesquisa, no momento da enunciação do sujeito, quando foram interrogados acerca do que é ser professor de

línguas e o que significa ensinar e aprender línguas. As narrativas que fizeram de si, a interpretação que fizeram sobre a posição de professor e o ensino-aprendizagem de línguas remetem a essas representações discursivas. Por meio da análise dessas recorrências, torna-se viável apreender traços dos movimentos (des)identificatórios no processo de constituição identitária. Ainda nesse sentido, preciso considerar que, como bem elabora Coracini (2015, p. 141-142),

Se assim for, a metáfora do espelho [*referindo-se à teorização lacaniano do estágio do espelho*] não se aplica apenas à imagem do corpo como um todo, mas à identidade do sujeito, que se julga inteiro, iludindo-se, a cada momento, de que tais ou tais traços, tais ou tais valores o constituem definitivamente, ainda que a eles outros traços, outros valores venham metonimicamente se somar. Nesse sentido, a identidade (coincidência do eu consigo mesmo), constituída por feixes de representações (ou imagens) que constituem o imaginário, é uma ilusão ou, como denomina Berry (1991), um sentimento, não no sentido afetivo do termo, mas no sentido de sensação. [...] Nesse caso, o conjunto de representações ou imagens constitui o imaginário, registro do ego, que deseja ser o desejo do outro, fazer o que o outro quer para agradá-lo e/ou para pertencer a um determinado grupo.

Portanto, na leitura que objetivei mobilizar nos capítulos seguintes, o conceito de representação discursiva é fundamental na medida em que é por meio delas que, na análise discursiva da materialidade linguística do documento do subprojeto de línguas e da transcrição dos dizeres dos professores, será possível interpretar os efeitos de sentido que as representações do documento podem ou não ter afetado a maneira como os pibidianos conferem sentido à posição de professor de língua estrangeira.

1.5 Diferentes formas de ler o PIBID

Por estar em voga há mais de uma década em âmbito nacional, diversas investigações sobre o PIBID foram realizadas, sendo que os objetos de pesquisa variam sobre os seus impactos no ensino das redes públicas, sobre os processos de formação de professores, as experiências dos professores formadores, assim como as experiências dos bolsistas, sobre o processo de aprendizagem dos alunos das escolas públicas participantes do programa, entre outros. Portanto, é possível encontrar, na literatura, reflexões, dizeres, relatos de experiência, comentários e análises sobre a realização do projeto em variadas licenciaturas, pesquisas essas que foram conduzidas em anos diferentes da atuação do programa, também em contextos sociais e geopolítico distintos, mas

que contribuíram para a criação de uma rede de sentidos na qual o programa se insere para ser significado no imaginário social.

Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em especial, no repositório institucional online¹² do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), há o total de três dissertações e uma tese, cujos objetos de pesquisa centrais valem-se do PIBID. A primeira pesquisa feita em âmbito de pós-graduação, nível de mestrado, aconteceu em 2015. Nela, Araújo (2015) buscou compreender quais eram as crenças e experiências sobre o ensino-aprendizagem de línguas dos (i) pibidianos do subprojeto de Língua Inglesa do PIBID da universidade, (ii) da professora formadora e (iii) das professoras supervisoras. Alguns anos depois, Prado (2017) foi responsável por conduzir uma pesquisa com os egressos professores em formação do subprojeto de Língua Espanhola, em que a pesquisadora investigou de que maneira esses participantes representaram o programa, a partir da análise das discursividades e vozes que emergiram de seus dizeres. Em seguida, Silva (2019) averiguou as concepções de avaliação de aprendizagem das quais os pibidianos se valiam na sua prática dentro da sala de aula, baseada nas discussões da Linguística Aplicada Contemporânea. Por fim, em sua tese, Zeulli (2020), baseada na Linguística Aplicada, na Análise do Discurso de linha francesa e na Análise Dialógica do Discurso, discorreu sobre a maneira como o PIBID era discursivizado pelos próprios pibidianos dos cursos Letras Português e Letras Espanhol e pelas professoras supervisoras, a fim de entender quais eram as inscrições discursivas feitas por eles nesse movimento.

Destarte, procurei, com a minha pesquisa, dar continuidade com as contribuições teóricas e analíticas sobre o programa no contexto imediato da UFU. Apresento, como diferencial das pesquisas já realizadas nessa universidade, a proposta de investigar os processos de identificação na constituição identitária nos professores em pré-serviço que fazem parte do programa, como já mencionei, e as representações que se dão sobre o que é ser professor de línguas nessa instância. No próximo capítulo, aprofundo melhor os detalhes sobre como essa pesquisa foi realizada, para melhor delimitar as particularidades das reflexões resultantes das discussões promovidas aqui.

¹² O Repertório Institucional da UFU serve como um arquivo das produções acadêmicas, científicas, culturais, técnicas, tecnológicas e administrativas da universidade. Pode ser acessado no seguinte sítio eletrônico: <https://repositorio.ufu.br/>. Para essa pesquisa, o documento foi, pela última vez, consultado no dia 19 de abril de 2024.

CAPÍTULO II

TRAVESSIAS NO FAZER-PESQUISA: OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

(Grande Sertão: Veredas - Guimarães Rosa).

Neste capítulo, o interesse primordial que me motiva é esclarecer o percurso metodológico adotado à guisa dos procedimentos de análise postulados sob o viés da AD franco-brasileira. Para isso, começo por estabelecer as condições de produção em que esta pesquisa foi realizada. Entendo a importância dessa defluência como fundamental, pois as condições de produção permitem analisar o contexto imediato e o interdiscurso, ou seja, perceber as possíveis relações de sentido dentro de certa matriz de inteligibilidade, durante a realização da pesquisa.

A partir dessa reflexão, meus primeiros esforços se concentram na explanação do subprojeto Letras Inglês, Espanhol e Francês PIBID – Edital CAPES nº 23/2022 (ou documento do subprojeto de línguas), a fim de compreender a organização do programa do qual os participantes desta pesquisa fazem parte e fundar a base para a análise dessa mesma proposta no próximo capítulo. Em seguida, preocupo-me em apresentar o *corpus* e traçar um perfil dos participantes da pesquisa, para, assim, justificar a utilização dos instrumentos de pesquisa elegidos. Busco esboçar o caminho que percorri até conseguir compor o *corpus* e explorar como se deu as incumbências devidas nessa travessia. Por fim, avante, propus uma discussão acerca dos gestos de interpretação e alguns conceitos relevantes para a análise nos capítulos III e IV.

2.1 A construção do *corpus* de pesquisa

Recupero que, neste trabalho, intento responder quais são as representações possíveis de serem identificadas, a partir da minha leitura, nos dizeres dos pibidianos e no documento do subprojeto de línguas. Outra pergunta que propus busca entender os efeitos de sentidos que as representações de professor têm na constituição identitária dos professores em formação participantes da pesquisa para, por fim, compreender em que medida essas representações são

afetadas pela interdiscursividade do documento do subprojeto de línguas. Para isso, elegi primeiramente como *corpus* da pesquisa a transcrição das entrevistas, conduzidas em dezembro de 2022, com cinco licenciandos que fazem parte do PIBID (edição nº 23/2022), sendo uma participante do curso de Letras Inglês, duas participantes do curso de Letras Espanhol e dois participantes do curso de Letras Francês. Em segundo lugar, propus como *corpus* também o documento do subprojeto com núcleo interdisciplinar dos cursos de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola e Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa do PIBID (edição nº 23/2022), o qual me refiro como documento do subprojeto de línguas ao longo do texto. Abaixo, apresento um quadro com o perfil dos pibidianos participantes da pesquisa.

QUADRO 1 - Perfil dos participantes de pesquisa.

| Nome fictício | Curso na graduação e período¹³ | Perfil |
|----------------------|--|---|
| Cássia | Letras Inglês – 2º período | É brasileira. Não tem experiência como professora de inglês, nem com o ensino em escolas públicas, pois foi aluna da rede particular. É a primeira graduação. |
| Noemi | Letras Francês – 5º período | É brasileira. Não tem experiência como professora de francês, teve contato com o ensino público apenas por meio dos pais, que são professores da rede estadual. Foi aluna da rede particular de ensino. É a sua segunda graduação; já fez, mas não concluiu, o curso de Engenharia Civil. |
| José | Letras Francês - 5º período | É brasileiro. Não tem experiência como professor de francês, nem com o ensino em escolas públicas. Foi aluno da rede particular de ensino. É a primeira graduação. |
| Camila | Letras Espanhol - 2º período | É haitiana. Não tem experiência como professora de espanhol. Foi aluna da rede pública desde que se mudou para o Brasil, destarte, participou do ensino público no Fundamental e no Ensino Médio. É a primeira graduação. |

¹³ A referência do período compreende o momento em que foi realizada a primeira entrevista.

| | | |
|--------|------------------------------|---|
| Tereza | Letras Espanhol - 4º período | É brasileira. Não tem experiência como professora de espanhol, nem com o ensino em escolas públicas. Ficou alguns anos afastada da academia, mas decidiu voltar para mudar de carreira e se tornar professora. Está cursando Pedagogia e Letras Espanhol, sendo que começou primeiro Pedagogia. |
|--------|------------------------------|---|

Fonte: Autora.

Por se tratar de uma pesquisa que envolvia risco em relação à identidade dos participantes e à possibilidade da quebra de sigilo relativa às informações providas por esses, comprometi-me a usar nomes fictícios, que não apresentaram qualquer relação com o nome verdadeiro, para me referir aos participantes, e suprimir quaisquer informações que permitam o reconhecimento ou a localização deles. Não elenquei nenhum critério específico para a escolha dos nomes fictícios para cada participantes. Friso que não utilizei códigos para me referir aos participantes, pois me filio à perspectiva de que os números despessoalizam a história e a possível experiência que esses licenciandos viveram no PIBID (Tavares, 2010).

Dessa maneira, fiz as entrevistas, que tiveram duração estimada de 20 a 30 minutos cada, com auxílio de roteiros semiestruturados, bem como gravei os encontros com um gravador de voz, disponível no meu dispositivo móvel. No momento da transcrição da pesquisa, preferi manter o dizer dos participantes o mais parecido possível com as gravações, por isso, não alterei nenhuma frase ou palavra para se adequar à norma culta padrão da língua portuguesa. Por motivo de análise, nas sequências discursivas dos capítulos de análise, grifei os dizeres que me chamaram mais atenção tanto nas transcrições quanto no documento analisado, por conseguinte, todos os grifos nessas instâncias sobre o documento do subprojeto de línguas não são originais do documento. Ademais, para a transcrição, utilizei o quadro de referência abaixo:

QUADRO 2 - Convenções usadas na transcrição das entrevistas.

| | |
|----|-------------|
| / | Pausa curta |
| // | Pausa longa |

| | |
|-----------------------------|---|
| [...] | Recorte da fala do entrevistado feito pela pesquisadora |
| (descrição de gesto) | Descrição de algum gesto feito pelo(a) participante |
| <i>[incomp]</i> | Algo incompreensível na gravação |
| Caixa alta | Alguma palavra pronunciada com ênfase |
| P | Pesquisadora |
| EN | Entrevistado(a) |

Fonte: Tavares, 2010 (adaptada).

Os encontros da primeira entrevista foram feitos *online*, na plataforma Google Meet, sendo que enviei o link de acesso à plataforma por e-mail e por mensagens no aplicativo *Whatsapp*. A transcrição dessas entrevistas tornou possível investigar as representações de professor que emergem dos dizeres dos professores em formação no início do ingresso no PIBID (edição nº 23/2022). Assim, com o escopo de analisar o *corpus* de acordo com a base teórico-metodológica discutida, busquei entender os dizeres presentes no documento do subprojeto de línguas e nas entrevistas feitas com os participantes, a partir da consideração da materialidade linguística presente nesses enunciados por meio de representações. Considerei ser importante analisar as representações, pois “os deslocamentos nessas representações podem sinalizar deslocamentos na constituição identitária dos participantes” (Tavares, 2010, p. 128).

Uma vez que a constituição identitária é atravessada pela linguagem, compreendo que justamente devido ao aspecto poroso e instável da linguagem, em razão do interdiscurso e do inconsciente, foi possível identificar momentos em que os participantes da pesquisa deixaram deflagrar, em sua enunciação, as representações, uma vez que essas são o “reflexo [...] do real do processo enunciativo” (Authier-Revuz, 1998, p. 17). As representações, destarte, também estão à deriva da ambiguidade e instabilidade da linguagem, entretanto, mostram brechas em que é possível ver a subjetivação na materialidade linguística e compreender os deslocamentos da constituição identitária do sujeito. Dessa forma, trabalhar com recortes dos dizeres dos participantes da pesquisa permitiu entender que, nessas instâncias, “a representação é considerada, portanto, como uma forma de atribuição de sentidos inserida em um sistema linguístico e cultural, submetida a relações de poder, a condições sócio-históricas e ao desejo de fazer sentido” (Tavares, 2010, p. 132).

No que tange à análise do documento do subprojeto de línguas, em específico, apoiei-me no fio condutor do interdiscurso, explorando a heterogeneidade enunciativa (Authier-Revuz, 1984), a fim de explicitar as representações de professor e seus efeitos de sentido. Minha análise buscou problematizar os efeitos de sentido produzidos na tensão entre o intradiscurso e o interdiscurso. Compreendo por intradiscurso o nível horizontal do dizer, ou seja, a materialidade linguística em que nos dizeres são manifestados. Tendo por base que os signos não são capazes de neutralidade e remetem-se sempre a outros sentidos já-ditos e ideologias, entendo que eles permitem compreender as condições de produção do dizer não só no que se refere ao momento da enunciação, mas, também às condições históricas em que se inserem.

Em relação à justificativa para os instrumentos de pesquisa adotados, preferi as entrevistas por serem eventos em que há a produção de dizeres de forma mais espontânea e imediata, de maneira que isso possibilita mais ocorrências em que os participantes deixam brechas para mostrar as representações que fazem de professor de línguas estrangeiras. Os roteiros semiestruturados de entrevista serviram como um guia para a discussão, assim, apresentaram-se como incentivo verbal para dar início e fomento às reflexões. Por fim, creio ser importante apontar que, apesar dessa certa espontaneidade permitida pelas entrevistas, os roteiros não se apresentam como instrumentos neutros. Por se tratar de uma instância perpassada pela linguagem, atento-me que as perguntas feitas, assim como as interações durante a minha interação com os pibidianos, são interpeladas ideologicamente, a fim de produzirem sentidos, ou seja, encontram-se longe da ilusão de neutralidade.

2.2 O processo metodológico: escolhas e renúncias

Em primeiro momento, quando escolhi o PIBID para a minha pesquisa, o contexto em que a educação pública no Brasil se encontrava não era propício. Um ano antes, uma matéria publicada pelo SINTET-UFU (Sindicato dos Trabalhadores Técnico – Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia) mostra que o Brasil já enfrentava o cenário de desvalorização à ciência, educação e pesquisa, ao evidenciar que A Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2021 havia proposto uma redução de cerca de um bilhão de reais nas universidades federais, afetando até mesmo a manutenção dos recursos básicos, como energia, água, serviços de limpeza e bolsas estudantis. Desde 2019 até 2021, a UFU, em especial, sofreu um corte no orçamento de

mais de um terço do LOA, indo de quase 1 bilhão e 100 milhões de reais para aproximadamente 634 milhões de reais (SINTET-UFU, 2021).

Em maio de 2022, a Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do seu portal oficial de notícias “Comunica UFU”, publicou uma nota relativa ao corte orçamentário do Governo, que representou um bloqueio de R\$ 19.300.000,00 (dezenove milhões e trezenos mil reais) até aquele momento. Em outubro do mesmo ano, a Reitoria da UFU volta a se manifestar, desta vez contra o corte efetivado no orçamento equivalente a 5,8% das verbas voltadas a despesas de livre movimentação na universidade. O impacto dessa ação não só mostrou o descompromisso governamental com a comunidade acadêmica, em todos os âmbitos possíveis, mas também impossibilitou a universidade de ter seu pleno funcionamento e desenvolvimento (Comunica UFU, 2022).

É em meio a esse cenário de cortes e desvalorização que o PIBID da UFU, passando por um período de mudança de coordenadores no subprojeto das línguas estrangeiras e de submissão de um novo subprojeto, tem o seu cronograma afetado. Esse processo estava previsto para agosto de 2022, quando já teria sido publicado o edital de bolsistas para fazer parte do programa. Todavia, devido ao atraso e corte de verbas, o programa quase deixou de existir – assim como esta pesquisa. Foi apenas no dia 05 de outubro de 2022 que foi lançado o edital para inscrição de seleção de bolsistas, com resultado previsto para o dia 21 do mês. Esse atraso fez com que tanto o projeto quanto o cronograma desta pesquisa sofressem alterações em seu início.

Uma vez que o documento do subprojeto de línguas foi colocado em prática, depois de aberto o edital, entendido que a organização do programa estipulou três núcleos organizados em um subprojeto interdisciplinar, os quais poderiam contar juntos com uma equipe de 8 participantes no mínimo, optei por trabalhar com, no máximo, 8 pibidianos desse subprojeto. Considerei que os núcleos possuíam uma proposta de trabalho definida e, assim, compartilhavam de uma mesma organização, roteiro de leituras e discussões, que propiciam modos de afetação daquele grupo. Para o número mínimo de participantes para minha pesquisa, avaliei a possibilidade da não integração de todos os 8, posto que a participação foi facultativa, mediante assinatura e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Diante disso, estipulei o número de 4 participantes como o suficiente para a pesquisa, pelo fato de a minha proposta focar a subjetividade e a constituição identitária dos participantes.

Além de considerar a quantidade de pibidianos, também elenquei critérios para a minha seleção. Assim, para mais do que apenas ser um licenciando em formação que participa do PIBID do subprojeto de Letras da UFU, era necessário fazer parte da edição de 2022, especificamente do subprojeto de línguas estrangeiras, e assentir e assinar o TCLE para participar da pesquisa. Como os licenciandos eram todos maiores de idade, não houve a necessidade de aplicar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para a interrupção da pesquisa, seria necessário a desistência do número mínimo de participantes da pesquisa; a não inclusão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo impossível a sua substituição; e a interrupção, por parte governamental, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (edição nº 23/2022) da Universidade Federal de Uberlândia.

Esclarecidos esses pontos, o documento do subprojeto de línguas, no edital nº23/2022, contemplou o total de nove bolsistas licenciandos, também conhecidos como pibidianos. Para iniciar a minha pesquisa, submeti a proposta ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFU e, uma vez aprovado o projeto em trâmites legais, entrei em contato com o coordenador bolsista do programa para poder apresentar o meu convite aos núcleos e conseguir acesso aos e-mails dos pibidianos. Após entrar em contato com todos os nove licenciandos, tive retorno de cinco, os quais se interessaram em participar voluntariamente. Por fim, pude realizar o contato individual com cada um deles, e a primeira entrevista aconteceu, por meio do Google Meet, em dezembro de 2022.¹⁴

2.3 Implicações sobre a leitura e análise do *corpus* por meio de gestos de interpretação

Evocar sobre interpretação, impreterivelmente, traz uma reflexão também sobre o processo de análise dos fatos de linguagem. A noção discursiva de interpretar não leva em conta a simples apreensão de um sentido já dado intencionalmente e conscientemente pelo sujeito, mas sim à leitura da opacidade da linguagem, os efeitos ideológicos, culturais e históricos constitutivos do processo, a impossibilidade de uma relação direta entre linguagem, sujeito, pensamento, significado e mundo.

¹⁴ Ressalto que, originalmente, a intenção era fazer duas entrevistas, com um intervalo de 12 meses entre uma entrevista e outra. Todavia, devido ao atraso no início do PIBID e sua implementação, os pibidianos só entrariam em contato com a escola no início de 2023. Uma vez que este é um projeto de mestrado e, portanto, deve cumprir um cronograma de 24 meses, tive que adaptar o momento das entrevistas para tornar a atividade exequível dentro do tempo que me é concedido para realizar a pesquisa. Por isso, fiz a primeira entrevista em dezembro de 2022, a segunda em agosto de 2023, mas, como já explicitarei na introdução desta dissertação, optei por utilizar como *corpus* apenas a entrevista realizada em dezembro de 2022.

Segundo Orlandi (2007, p. 100), “todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito (e de seu dizer) em uma posição ideológica, configurando uma região particular no interdiscurso, na memória do dizer”. Ou seja, performar gestos de interpretação remete a produção de efeitos de sentidos, em que, sem ter consciência de sua argumentação – aqui entendida como o processo histórico-ideológico que constituiu as posições possíveis a serem ocupada –, o sujeito produz sentido no jogo de significação nas formações discursivas.

Sobre a questão de significação, considero importante retomar Pêcheux (2014), a fim de recuperar a possibilidade de produção de sentido, tendo em vista que o autor se refere à formação discursiva como um espaço de reformulação-paráfrase em que é possível “dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, [...] objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente [...]” (Pêcheux, 2014, p. 149). Trago, mais uma vez, as noções de interdiscurso e memória discursiva, considerando que o ponto explorado por Pêcheux seria da impossibilidade do novo e da constituição do já-dito em todo dizer, isto é, a interpretação compreende a consideração da articulação entre memória e interdiscurso e o efeito dela no dizer. Por conseguinte, apesar do sujeito ter a ilusão de sustentar o dizer em si mesmo como criação, ele sempre está remetido ao pré-construído da memória discursiva, ao já-dito no qual se entretece o intradiscurso.

Todavia, o que importa para a análise no próximo capítulo é a capacidade constitutiva de paráfrase e de polissemia da produção de linguagem. Para pensar na repetibilidade discursiva, recorro, primeiramente, aos processos de linguagem chamados polissemia e paráfrase. Orlandi (1999) discorre sobre a importância da paráfrase, o funcionamento da linguagem que permite o retorno ao mesmo, ou ainda, que se apresenta como o dizível e o eixo da memória, ao lado da relevância da polissemia, vista como a multiplicidade, as possibilidades de ser outro(s), de deslizamentos, de deslocamentos e rupturas na linguagem. É justamente na tensão entre a paráfrase e a polissemia, isto é, no confronto entre um retorno ao já-dito e a diferença, que é possível significar, produzir e relacionar sentidos.

Para a AD, a noção de repetibilidade é fundante no discurso, afinal, o processo de produção de efeitos de sentido só é possível por causa da reformulação, posto que um sentido nunca está em si, mas só existe em relação a um outro e só é possível de ser formulado quando ocorre o deslize/substituição entre significantes. Esse processo também evidencia a heterogeneidade

enunciativa, postulada por Authier-Revuz (1984), pois é no nível da reformulação em que se é possível notar a heterogeneidade desse processo de significação da enunciação. A partir da sua releitura sobre o dialogismo bakhtiniano, o interdiscurso e os efeitos do inconsciente, a autora estipula que a heterogeneidade pode ser vista na discursividade em sua forma constitutiva, tendo por perspectiva a alteridade implícita, aquilo que escapa ao sujeito, mas ainda constitui um outro em seu dizer; e a heterogeneidade mostrada, aquela em que, pelas marcas na materialidade linguística, como as glosas e citações, é possível apreender os fragmentos que denunciam explicitamente o outro no discurso. Ainda nessa concepção,

[a] heterogeneidade constitutiva do discurso e [a] heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição. Não se trata de assimilar um ao outro, nem de imaginar um relacionamento simples, de imagem, de tradução, nem de projeção de um no outro; essa relação de correspondência do direta é interdita tanto porque ela faria supor uma transparência em suas condições reais de existência quanto pela irredutibilidade manifesta das duas homogeneidades (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

Serrani (1997) faz uma leitura da diferença entre reformulação e paráfrase, e identifica o primeiro como um mecanismo relativo ao intradiscurso, em que se é possível observar a horizontalidade do discurso. Para a paráfrase, a autora cunha o termo ressonância interdiscursiva de significação, cujo conceito é relativo ao efeito de sentido entre unidades linguísticas, preocupadas com a verticalidade que é perceptível no fio do discurso, em que é possível interpretar o jogo de posições, formações imaginárias e as tomadas de posição do sujeito.

Portanto, para a análise do *corpus* desta pesquisa, adoto a noção cunhada por Serrani (1997) de ressonâncias interdiscursivas de significação. Como procedimento analítico, a partir de uma leitura de Courtine (1981) e Foucault (1985), Serrani (1997) desenvolveu a chamada sequência discursiva de referência (SDR), que a autora define como

a sequência a partir da qual os outros elementos do *corpus* receberão sua organização. Considerando os dois níveis propostos por M. Foucault, a saber, o da *formulação* – sequência linguística efetivamente produzida – e o do *enunciado* – esquema governado pela ordem da repetibilidade, a sdr é uma distinção no nível da formulação. [...] Ora, é fundamental lembrar que a sdr depende, no processo discursivo em que emerge, da *formação discursiva de referência* (FDR), que é a dominante na rede de formulações em que se constitui o saber próprio de uma FD (Serrani, 1997, p. 70).

Atribuo pertinência à especificação da autora às FDR em relação às SDR, uma vez que, no momento de análise, referencio diferentes discursos dados os eixos de representação de professor, de línguas e de ensino-aprendizagem de línguas e refiro-me aos recortes que fiz do *corpus* como sequência discursiva (SD). Fundamentada nas discussões que propus até aqui, no próximo capítulo, inicio meus movimentos de análise, no que diz respeito ao documento do subprojeto de línguas.

CAPÍTULO III

UM OLHAR PARA A PROPOSTA DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*“Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão,
Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não
cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem,
Cegos que, vendo, não vêem”.*

(Ensaio sobre a cegueira – José Saramago).

A princípio, proponho os meus gestos de análise acerca do documento do subprojeto de línguas, a fim de interpretá-lo a partir das representações de professor. Este capítulo, portanto, é dedicado às reflexões, interpretações e questionamentos inspirados na leitura do documento. Parto de algumas considerações sobre a temática do projeto e, em seguida, dedico-me em analisar determinadas sequências discursivas elegidas por mim, tendo por noção as representações de professor presentes no documento. Achei pertinente discutir, nesse enlace, algumas representações sobre o ensino-aprendizagem no documento, que produzem efeitos de sentido no papel do professor dentro desse processo. Ressalto que, devido à heterogeneidade constitutiva do discurso, uma mesma sequência discursiva pode ser retomada nos meus gestos de interpretação em mais de uma subseção, entendida a impossibilidade da dissociação dos sentidos articulados durante a leitura.

3.1. Memória em curso: implicações das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil no PIBID

Dedico-me às teorias do discurso, assim, conforme discutido no capítulo anterior, entendo a memória e o interdiscurso como imprescindíveis na análise do *corpus*. Devido a isso, acredito ser necessário fazer um breve percurso para compreender melhor em quais condições sócio-históricas o PIBID foi proposto e, portanto, também justificar a minha escolha de objeto de pesquisa. Recorro a um panorama breve sobre a literatura das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil.

Borges, Aquino e Puentes (2012) apontam que, a partir de 1980, as políticas de formação de professores no Brasil estavam passando por reformulações necessárias, oriundas, principalmente, da ruptura com o pensamento tecnicista, uma das marcas na área da educação do Brasil durante o período de ditadura militar. Em debates, os educadores brasileiros propunham discussões pautadas na (re)formulação de diretrizes para essas políticas, agora influenciados pelas ideias freirianas, principalmente, a Pedagogia Progressista Libertadora.

A busca pela democratização da sociedade e, conseqüentemente, da educação, colocou em evidência a necessidade de uma luta para trabalhar com a formação de professores a partir de um caráter social, em uma crítica à lógica capitalista de produção. Como aponta Freitas (2002, p. 139), os movimentos para pensar as políticas educacionais discutiam

concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

Entretanto, apesar desse esforço para criar um movimento para viabilizar uma política mais democrática, na década de 90, as reformas educativas nas políticas brasileiras, sob a influência da lógica neoliberal, são propulsadas no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, com isso, devem ser baseadas em documentos oficiais e diretrizes curriculares nacionais. Nesse cenário, em 1996, é promulgada a atualizada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, em primeira instância, buscava valores como eficiência e qualidade no ensino, de acordo com a influência do pensamento do estado neoliberal em voga. A partir da LDB de 1996, várias propostas de formação de professores foram desenvolvidas (Borges, Aquino, Puentes; 2011).

Em 2002, novas diretrizes para adaptação nos currículos foram promulgadas sob o documento oficial Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), em uma tentativa de regulação da profissão docente. Com os direcionamentos do novo documento, as políticas de formação de professores estavam preocupadas com o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais, sociais e profissionais, visando também a articulação de teoria e prática. A dicotomia entre teoria e prática já é percebida aqui, pois, em uma tentativa de incluir

mais experiências de exercício profissional docente, as DCNs preveem a necessidade de incluir nos currículos de formação de professores momentos de prática desde o início do curso (Freitas, 2002).

Com a entrada do Governo Lula, em 2003, as políticas de formação de professores ganham um caráter mais coletivo, isto é, criam-se propostas para programas de formação inicial e continuada com a colaboração em conjunto da União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, preocupados em oferecer oportunidades práticas de formação profissional docente. É nesse contexto que programas, como o PIBID em 2007, originaram com o objetivo de melhorar a qualidade de formação docente em cursos e, também, articular os saberes, práticas e experiências vivenciadas entre educação básica e superior. Já em 2009, com a promulgação da Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, legitimada pelo Decreto nº 6.755/2009, que propõe um plano estratégico para as ações formativas, o PIBID sofre influências, incluindo matrizes curriculares que preveem a expansão de cursos de formação inicial e continuada para professores em formação e para o magistério (Borges, Aquino, Puentes; 2011).

Mencionei brevemente sobre a organização do PIBID anteriormente, quando trouxe avante a Portaria nº48, responsável pelas atribuições legais e suas devidas exigências para implementação e execução do programa. Desde que foi instituído nas IES, em 2007, o documento passou por atualizações e, neste momento, retomo-o para melhor explicitar alguns de seus objetivos. A disposição traz, no Capítulo IV, que o documento de cada subprojeto deve considerar, entre outros, o contexto social e educacional da comunidade escolar, assim como a participação das atividades previstas no projeto pedagógica da escola. Além disso, também precisa constar momentos de:

- II - leitura e discussão de referenciais teóricos educacionais para a análise do processo de ensino-aprendizagem das linguagens e conteúdos ligados ao subprojeto baseados nas diretrizes curriculares da educação básica;
- III - desenvolvimento de ações que exercitem o trabalho coletivo e interdisciplinar para o planejamento e realização de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do licenciando, estimulando a criatividade e a ética profissional;
- IV - desenvolvimento, execução e avaliação de estratégias de aprendizagem, integrando teoria e prática, e o uso de diferentes linguagens de comunicação pedagógica nos espaços escolares físicos e virtuais; (Brasil, 2023).

Apesar de ter mais objetivos, selecionei apenas esses, que, para o desenvolvimento desta pesquisa, importam-me mais, porque dispõem de valores teóricos que evocam certas práticas educativas. Esse retorno torna possível a análise de quais são as filiações teóricas as quais o

documento se relaciona e influencia a elaboração do documento do subprojeto da Letras Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Francesa. Esse último é documento oficial de organização do subprojeto com o qual me dedico ao longo da pesquisa, e é estruturado com: os objetivos específicos, metas a serem alcançadas, acompanhamento das atividades ao longo da execução do subprojeto, perceptivas de integração de tecnologias digitais da informação, justificativa do caráter interdisciplinar do subprojeto, municípios onde será desenvolvido, detalhes de como será a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, como se dá a integração entre os integrantes do núcleo do subprojeto, como será feita a articulação entre teoria e prática, quais são as estratégias para o exercício do trabalho coletivo no subprojeto, estratégias para o desenvolvimento das chamadas habilidades comunicativas e detalhamentos das atividades realizadas e mecanismos de registro.

Posto que as inquietações que me levaram até aqui são relativas aos efeitos da participação no PIBID por parte dos licenciandos, professores em formação inicial pré-serviço, da UFU, considero essencial entender a origem do que está proposto no documento do subprojeto. Na edição nº 23/2022, com a qual trabalho, esse documento celebra a proposta interdisciplinar com o núcleo composto por três áreas, sob a direção de um coordenador e dois colaboradores, com o título “Temas Contemporâneos Transversais, Línguas Estrangeiras e Internacionalização”.

3.2 Breve visita aos Temas (Contemporâneos) Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) não fazem parte apenas do título do documento do subprojeto de línguas, mas também aparecem no corpo do projeto nove vezes, em que são relacionados com a formação do aluno da escola pública assim como a do licenciando que faz parte do PIBID. Apesar de os TCTs terem sido homologados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018, para o Ensino Médio, a primeira menção à essas noções em documentos oficiais brasileiros foi feita cerca de vinte anos atrás, com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996, para o ensino fundamental I, e em 1997, para o ensino fundamental II. Nesses documentos, são dispostas as noções para a construção dos currículos na educação básica brasileira, com o escopo de orientar a proposta de um ensino preocupado com a formação discente para a sua cidadania (MEC, 2019).

Com isso, os PCNs são atravessados pelos ideais e maneiras de significar o ensino discutidos na década até 90, que, em sua maioria, comportavam um discurso de inserção de questões sociais, voltado a uma reforma educacional investida na participação política e social do alunado. Apesar de não serem obrigatórios, os PCNs elencam seis temas transversais a serem abordados em todas as áreas curriculares, pensados a partir de problemáticas sociais, que se resumem à ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, e pluralidade cultural. Ressalto que, segundo o MEC, as temáticas foram escolhidas após análise dos critérios que possibilitavam uma asserção do contexto social dos alunos, sendo eles a urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem e favorecimento à compreensão da realidade e à participação social (Brasil, 1998).

Todavia, embora os documentos visassem uma abordagem de democratização do ensino brasileiro, a controvérsia em elencá-los a partir de um grupo seletivo de especialistas, sem consulta ou amplamente debatido por educadores e pesquisadores brasileiros, evoca a memória de um governo centrado e verticalizado. Assim, ao tempo em que os documentos nacionais pleiteavam uma educação para formar cidadãos críticos, reflexivos e preocupados com a comunidade, a FD neoliberal, atravessada pelas discursividades pós-modernas, nas possibilidades de significação da educação, conservavam os jogos de relação de poder e saber, ao dizer o que é relevante, para quem e por quem esses temas foram selecionados.

Logo, apesar dos esforços para uma pauta social, a reforma educacional proposta durante o Governo FHC se significava a partir de discursividades neoliberais do mercado de trabalho, produtivismo e qualidade. Sobre isso, Bomfim *et al* (2013, p. 31) assinalam:

A própria criação dos PCNs rompeu com a sua proposta de construção de uma cidadania democrática. E isso se agrava ainda mais quando nos referimos especificamente aos 'temas transversais'. Estes deveriam ter sido amplamente debatidos, desenvolvidos até para além dos educadores e pesquisadores em educação, mas nem esses se sentiram contemplados ou minimamente representados.

Não obstante, os PCNs influenciaram e ainda influenciam a elaboração dos currículos da educação formal no Brasil em várias instâncias. Em 2017, a BNCC propõe uma releitura dos temas transversais, agora chamados Temas Contemporâneos Transversais, que continuam com a premissa de trabalhar a favor de uma educação para uma sociedade igualitária e para a

democratização. Diferentemente dos PCNs, a BNCC pleiteou seis macroáreas para os TCTs, das quais emergem quinze temas, conforme ilustrado na imagem abaixo.

IMAGEM 1 – TCTS NA BNCC



Fonte: Brasil, 2019.

A adição do termo “contemporâneo” promete articular a atualidade dos temas, juntamente com sua importância, para o cotidiano do alunado em nível local, regional e global. Ressalto também que, enquanto as orientações dos PCNs eram facultativas em relação à abordagem dos temas, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) demandaram a obrigatoriedade da inserção dos TCTs nos currículos da Educação Básica no Brasil (Brasil, 2013).

A leitura que faço do acréscimo do termo “contemporâneo”, no entanto, é relativa às condições de produção de um discurso pós-moderno liberal. Em 2017, o Brasil se encontrava sob as políticas influenciadas pela direita do Governo Temer. A retirada, inclusive, do tema transversal sobre “orientação sexual”, presente antes nos PCNs, evidencia a retomada ao neoconservadorismo da direita, que usa de microdispositivos de poder para silenciar pautas que se opõem à(s) sua(s) discursividade(s), tal qual a ideologia de gênero, por exemplo.

A respeito desse regresso nas políticas educacionais, Araújo (2021, p. 9) enfatiza que

[...] na fase do capitalismo maduro aliada ao neoliberalismo, a educação é uma mina preciosa em que se encontra tanto a capacidade ideológica posta a favor dos ideais e valores calcados na alienação e na reprodução do *ethos* burguês, como o potencial de angariar altas taxas de lucros por meio da mercantilização de serviços educacionais e da monopolização de instituições de ensino.

Se antes o discurso neoliberal estava mascarado em termos como “competência” e “qualidade” nos PCNs, que ainda assim se desenvolviam em menção à criticidade, reflexão e preocupação com a formação de indivíduos autônomos e agentes na sociedade, agora já é possível encontrar, na própria materialidade linguística, em registros oficiais relacionados a educação, os valores e ideais mercantis, a escola *vis a vis* com a lógica empresarial de produtividade, qualidade e excelência a qualquer custo.

Na apresentação oficial do contexto histórico e seus pressupostos pedagógicos sobre os TCTs na BNCC, o MEC estipula que o

[...] grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que **são relevantes para sua atuação na sociedade**. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: **como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade** (Brasil, 2019, p. 7). (grifo meu).

Em comparação com a apresentação dos temas transversais nos PCNs em 1996, que se justificava em prol de um ensino crítico-reflexivo, isto é, com a formação de cidadãos conscientes e reflexivos individual, social, político e economicamente, o documento citado acima, de 2019, menciona o termo “crítico” apenas uma vez dentre as suas vinte páginas. Ademais, o primeiro ponto apresentado e relacionado aos TCTs, no trecho acima, é relacionado à produção e manutenção do capital. Destaco, também, que o objetivo dos temas na educação formal é a favor da atuação do aluno na sociedade, ou seja, na sua contribuição, principalmente, econômica e relacionada ao mercado de trabalho, não para sua reflexão ou criticidade ou problematização frente às questões sociais, históricas e culturais.

É dessa forma que sucede o retorno de uma educação pautada no tecnicismo, utilitarismo, e conteudismo no Brasil, e, assim, contribui para a manutenção das relações de poder e saber nas

políticas (não só) educacionais. Com a chegada do Governo Bolsonaro em 2018 e a intensificação das discursividades liberais de direita, a tentativa de “expurgar”¹⁵ as chamadas ideologias de esquerda, principalmente, na educação, as influências de Paulo Freire – cuja visão crítico-dialética muito contribuiu para as reflexões de um ensino emancipador –, ganharam força com movimentos como “Escola sem Partido”¹⁶, “Menino veste azul, menina veste rosa”¹⁷, entre outros, que também tiveram suas ressonâncias na educação, como bem mostram Frigotto (2017) e Macedo (2017).

É sob essa visada que retorno ao documento do subprojeto de línguas, cuja primeira menção aos TCTs, no corpo do projeto, se encontra logo nos objetivos específicos do documento.

SD 1: Discutir e refletir sobre **os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)**, a fim de desenvolver **nos/nas estudantes da educação básica o senso de cidadania**, em contextos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras;

Reconhecer e aprender sobre **os temas que são relevantes para a atuação dos/das estudantes da educação básica na sociedade** a partir da compreensão de textos autênticos em língua espanhola, francesa e inglesa;

Elaborar material didático em meio físico e/ou em meio digital com **diferentes gêneros textuais e contemplando os TCTs**, para que os/as aprendizes percebam as diferentes linguagens que caracterizam os gêneros, com especial destaque para as singularidades de modalidades orais e escritas;

Oportunizar a participação de práticas de letramento em línguas espanhola, francesa e inglesa que estejam **articuladas interdisciplinarmente com os TCTs**;

Entendo a preocupação em trabalhar com os TCTs no PIBID, primeiramente, devido à obrigatoriedade proposta pela BNCC em busca da construção da cidadania. Cidadania essa que é entendida como a compreensão das responsabilidades do indivíduo para com a sua formação, antes de tudo, para o trabalho e, depois, para sua vida social, individual e política. No documento do subprojeto de línguas, os TCTs importam não só para a discussão e reflexão da referida cidadania para os alunos, mas também devem influenciar a elaboração de materiais didáticos por parte dos licenciandos, e articular práticas de letramento em língua estrangeira.

¹⁵ Uso as aspas para me referir exatamente ao termo que foi empregado no plano de governo do candidato Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2017, no que se refere às propostas voltadas às políticas educacionais.

¹⁶ Movimento da direita que entende o professor como um sedutor político-partidário dentro da sala de aula, que promove seus interesses próprios, ideologias “comunistas”, saberes morais e religiosos, a fim de “doutrinar” os alunos, a partir de ideais esquerdistas.

¹⁷ Frase dita pela ex-ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Bolsonaro, Damares Alves, que incitou o movimento na busca cristalizar e enfatizar o binarismo de gênero e de sexualidade em detrimento à ideologia de gênero.

Apesar das memórias discursivas evocadas na elaboração dos TCTs, a possibilidade de encontrar as brechas a partir de quais textos autênticos e gêneros textuais, que são elegidos pelos coordenadores, colaboradores e licenciandos desse projeto específico, pode ser revisitada por um olhar crítico, principalmente, se trabalhada a partir da visada dos letramentos críticos, por exemplo. As várias possibilidades de leitura desses temas, a partir dos estudos com línguas estrangeiras, devem ser discutidas na próxima seção, em que proponho a leitura de algumas das discursividades que perpassam a noção de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas no documento.

3.3 Experimentar e/ou viver: entremeio do ensino-aprendizagem de línguas no subprojeto

Os gestos de interpretação que performei do documento do subprojeto resultaram na discussão de duas representações discursivas de ensino-aprendizagem, as quais exercem as suas afetações na constituição do sujeito-professor, e se apresentam como: (i) a formação de professores como a apreensão da realidade escolar e (ii) a prática docente crítica no mundo contemporâneo e tecnológico.

3.3.1 A formação de professores como a apreensão da realidade escolar

Sendo o PIBID um programa cujo escopo é propiciar uma relação mais estrita entre o ensino superior e as redes de ensino básica, como aponta a CAPES, as referências e correlações entre teoria e prática e ensino-aprendizagem na formação dos licenciandos acontecem com uma certa recorrência. No sítio eletrônico da CAPES (2013), é possível encontrar um dos objetivos do programa específico a essa orientação, como se vê:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

A associação entre momentos de teoria e prática, além de experiências tais quais as mencionadas na citação, como uma solução para problemas no ensino-aprendizagem, ressoa

também na materialidade linguística do documento em análise. Em ambas as SDs a seguir, imperam as discursividades que evocam a lógica empirista, isto é, cuja construção do conhecimento ocorre pela experimentação e observação, com o objetivo de apr(e)ender a realidade.

SD 2: III - Descreva os objetivos específicos do subprojeto.

Criar um espaço articulador para que o/a docente em formação possa dialogar **com a teoria e prática, além de oportunizar a experiência e vivência no futuro espaço de trabalho;**

SD 3: VI - Detalhe como será conduzida a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, considerando as dimensões da iniciação à docência previstas no regulamento do PIBID.

Considerando a realidade das escolas brasileiras, em especial da cidade de Uberlândia, **a inserção dos/das licenciandos/as no cotidiano escolar se dará por meio da vivência diária nas escolas por parte destes/destas**, ou seja, eles/elas farão visitas semanais às escolas que fazem parte do programa, farão **observações de aulas, escreverão diários reflexivos das aulas observadas e das experiências vividas dentro das escolas.**

No âmbito da educação, palavras como “experiência” e “vivência” são recorrentes e, algumas vezes, não há distinção entre elas, principalmente, quando ligadas à matéria do desenvolvimento humano. Em específico, a palavra “experiência” se constituiu tópico de debates filosóficos desde Platão, quando esse dicotomiza o mundo das ideias e o sensível (daí a diferença entre razão e experiência, respectivamente), até que, no Renascimento, a partir do pensamento baconiano, a “experiência” se torna um método científico e é a base para a construção do saber no Empirismo. Assim, de acordo com essa teoria, “é da ‘experiência’ que se originam os materiais da razão e do conhecimento humano. O conhecimento se funda nela e mais, o conhecimento é originado dela” (Melo Neto, 2011, p. 34-35).

Em continuidade, a educação proposta pelo empirista Locke, no século XVII, segundo Garcia (2012), comprometia-se com a experimentação como método e, por anos, teve sua devida influência nos processos de ensino-aprendizagem. Apesar de há muito debatida e refutada a concepção empirista lockeniana na educação, a proposta de que o conhecimento seria conquistado por meio da experiência e desenvolvimento de hábitos encontra seus efeitos nas ressignificações das práticas discursivas educativas de hoje. Assim, dizeres tais quais “oportunizar a experiência e vivência no futuro espaço de trabalho” (SD 2) e “farão observações de aulas, escreverão diários reflexivos das experiências vividas dentro das escolas” (SD 3) ressoam efeitos de sentidos dessas

discursividades. Portanto, esses sentidos envolvem-se na trama de significações em que experienciar é saber (ou, ao menos, é o meio para se apossar legitimamente desse saber).

Embora, muitas vezes, “experiência” e “vivência” possam ser usadas como sinônimos, não foi por acaso que ambas as palavras foram utilizadas distintivamente no documento. Por sua vez, a palavra “vivência” está enredada em outro campo discursivo, o qual supõe associações diversas, ainda que próximas, da experiência. Aos estudos desenvolvidos na pedagogia e na didática, a vivência é a tradução melhor aceita para o conceito de *pereživânie* de Lev S. Vygotsky (2018). De acordo com o autor soviético, a vivência se trata de uma unidade cognitiva-afetiva indissociável entre a personalidade e particularidade do indivíduo e o meio externo, a situação fora do indivíduo, a qual ele vive. Aqui, destarte, observo que “a inserção dos/das licenciandos/as no cotidiano escolar se dará por meio da vivência diária nas escolas por parte destes/destas” (SD 3) permite a produção de sentidos a partir da perspectiva sócio-histórica desenvolvimental, em que o ensino-aprendizagem envolve, impreterivelmente, a reflexão crítico, particular e interacional por parte do aluno (no caso, do projeto, dos pibidianos).

Seja pela experiência ou pela vivência, uma leitura que proponho nesta análise, a partir dessas SDs, é o ensino-aprendizagem como uma tentativa de apr(e)ender o cotidiano da sala de aula, nesse caso “a realidade das escolas brasileiras, em especial da cidade de Uberlândia” (SD 3), ao tempo em que o projeto se dispõe a “criar um espaço articulador para que o/a docente em formação possa dialogar com a teoria e prática” (SD 2). Uma das seções que compõe o documento é destinada justamente para a articulação entre esses momentos, tal qual mostra a SD a seguir:

*SD 4: VIII - Descreva de que maneira o subprojeto promoverá **a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando**, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento.*

Elaboração e aplicação de atividades que levam em conta **os processos identificatórios que estão em jogo nas práticas linguageiras do/no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**, conforme previsto pelas competências de 1 a 7, elencadas pela Base.

Nesse sentido, a experiência aparece como uma palavra análoga à relação teoria e prática, o que abre precedente, a partir das discussões de Benjamin (1994), para a discussão do empobrecimento da experiência. Para o filósofo, um dos grandes infortúnios da contemporaneidade, que tem afetado diretamente a experiência, é o imediatismo. Ressalto que, na

teoria benjaminiana, o conceito de experiência é constituído a partir de dois elementos principais, tais quais (i) a temporalidade, em que há a demanda de tempo para o processamento sedimentar da memória, a fim de significá-la e se apossar dela; e (ii) a transmissibilidade, implicando o caráter sociocomunitário da experiência, ou seja, só é possível operá-la dentro de um nível social, de uma comunidade.

Ainda, o autor distingue o conceito de experiência do de vivência, sendo que a segunda refere-se às atribuições individuais de sentido à algo que foi vivido no imediato, de maneira que não há uma constituição ou significação coletiva acerca do que foi experimentado, portanto, não compõe a memória. A crítica feita por Benjamin (1994) enseja justamente o acúmulo de vivências em detrimento das experiências devido à lógica capitalista, dado que a dinâmica contemporânea requer menos tempo e mais produção, assim, contribui para a fragmentação e segmentação dos processos, para que tudo aconteça mais rápido, em um ritmo lépido. No que diz respeito ao ensino, o impacto disso reflete que a educação, ao incorporar a lógica neoliberal, oferece uma formação que também é pautada na sedimentação do conhecimento e o imediatismo no processo educativo, em prol do tecnicismo – o que impossibilita, portanto, a construção dos dois critérios da experiência benjaminiana: a temporalidade e a transmissibilidade. Dessa forma, como apontam Favero e Dolo (2018, p. 471),

A educação pode, sem dúvida, fazer muito a favor do desenvolvimento de tais critérios, mas não qualquer educação. Não serve para tal uma educação demasiadamente especializada, de caráter predominantemente técnico, voltada à instrumentalização do indivíduo às demandas da vida social, sobretudo, aquelas de ordem econômica. Uma educação desse tipo pode apenas dar conta daquilo que Adorno (1996) chamou de “semicultura” ou “semiformação” (*Halbbildung*), um tipo incompleto de formação que *prepara* às demandas imediatas do consumismo e do produtivismo, mas que não permite uma articulação significativa e ética do agir com o contexto maior da vida humana.

Essa discussão contribui para a ressonância de uma discursividade no ensino em que a experiência é vista como a resposta, o meio, o caminho para atingir uma formação crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem. Retomo, então, que essa seção é motivada pelo objetivo proposto pela CAPES para o PIBID em geral, o qual é interpelado pelas discursividades que tratam os chamados problemas ou fracassos no processo de ensino-aprendizagem como a falta de experiência e vivência nas escolas durante a formação por parte dos professores em formação inicial no Brasil. No contexto do documento, a apreensão da realidade escolar, por meio do que

está sendo entendido como experiência e vivência, aponta para o condicionamento da construção do conhecimento à empiria. Destarte, essa construção dar-se-ia mediante a prática empírica e/ou um envolvimento cognitivo-afetivo por parte do licenciando e, mais uma vez, a empiria se coloca como privilegiada na dicotomia teoria e prática, retratada como solução dos problemas no campo da formação docente.

Na perspectiva discursiva, no entanto, entendo essa busca pela “realidade” como uma tentativa de realizar o desejo da totalidade, esse que é inalcançável. A representação do ensino-aprendizagem como apreensão dos processos “da realidade” que estão em jogo nas práticas languageiras, sendo essa solução dos problemas educacionais, é uma ilusão. Uma vez que, discursivamente, compreendo a linguagem como heterogênea, opaca, lugar de falha e incompletude, percebo que essa representação é uma tentativa de apagar conflitos e tensões indelévels do processo de assujeitamento do/a licenciando/a em se tornar professor. Brito (2017) propõe a leitura do PIBID nesse viés, a partir do que a autora chama de discurso da realidade, e escreve:

Atribui-se à ‘realidade’ uma noção inequívoca, do âmbito de um universo homogêneo, estático e controlável, um fenômeno ‘já-dado’, acima do crivo do sujeito. Ao tomar a ‘realidade’ como sinônimo de ‘experiência/vivência na escola pública’, investe-se esse significante, no fio discursivo, de efeitos de totalidade, como se a experiência de realização em uma instituição escolar representasse todas as experiências que os sujeitos pudessem conhecer. Subtrai-se, assim, o caráter histórico e situado, inevitavelmente marcado pela linguagem, do constructo ‘realidade’ (Brito, 2017, p. 97-98).

Afinal, se a experiência e vivência na formação de professores fossem, exclusivamente, a solução para os problemas que a educação enfrenta nos processos de ensino-aprendizagem, a implementação de programas como o PIBID já teria provido as tão ansiadas “soluções” para os inúmeros problemas associados à formação de professores de línguas, como apontados em trabalhos como Brito (2017) e Santos e Sacardo (2018). Ainda assim, mesmo que há mais de quinze anos o programa tenha sido proposto com o propósito de proporcionar esses momentos, o documento do subprojeto constitui-se como uma prática discursiva que, nesse campo, continua a (re)produzir efeitos, repetir, ressoar o discurso da valorização da prática enquanto provedora do conhecimento que falta à formação, enquanto momento privilegiado da formação.

3.3.2 A prática docente crítica no mundo contemporâneo e tecnológico

A segunda representação que proponho insere o ensino-aprendizagem em uma rede de significações na perspectiva crítico-reflexiva, assim como mostram as SDs abaixo.

SD 5: III - Descreva os objetivos específicos do subprojeto.

Propiciar a experimentação com tecnologias digitais de informação e comunicação de modo a incluí-las na formação do/da professor/a de língua estrangeira;

Ler e discutir teorias e estudos sobre **o ensino-aprendizado crítico de línguas estrangeiras no mundo contemporâneo**, inclusive no que concerne **ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e a práticas languageiras**;

SD 6: XII - Caso o subprojeto seja interdisciplinar, justifique e descreva detalhadamente como será promovida a integração entre as áreas escolhidas;

Levando em consideração o caráter interdisciplinar deste subprojeto e seu objetivo principal de discutir e problematizar os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) **em contextos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, a integração entre as três áreas que o constituem (Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa) se dará por meio de ações que viabilizem a construção de conhecimento crítico-reflexiva** que ultrapasse as barreiras entre esses campos do saber.

Em primeira instância, compreendo que, principalmente a partir da década de 90, houve um movimento guiado por linguistas aplicados a fim de questionar a agenda de pesquisa, escolhas teóricas, abordagens e maneiras de pensar o campo da Linguística Aplicada (LA). Esse movimento foi um marco fundador de um discurso transgressor na LA, em que Pennycook (1998) apresentou-se como um dos percursores à crítica de uma postura disciplinar, de uma concepção de ensino de línguas apenas para comunicação. Influenciado pelos estudos de hooks¹⁸ (1994) e de Freire (1967), Pennycook (1998) propõe uma LA Crítica, de caráter transgressor, com o objetivo de transpor as barreiras do pensamento e de políticas tradicionais de ensino de línguas, portanto, questiona os mecanismos políticos e epistemológicos do ensino tradicional, enquanto tensiona as relações de poder a partir de posicionamentos críticos, políticos, sociais e culturais no ensino de línguas.

Moita Lopes (2006), Signori (1998) e Cavalcanti (1998) são alguns dos autores que contribuíram com essa perspectiva no Brasil, pois defendem que

¹⁸ O pseudônimo da autora (bell hooks) é escrito em letra minúscula por ela própria, devido ao seu posicionamento político na academia em relação à crítica do egóico intelectual.

a questão mais crucial da pesquisa [na LA] contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem [...] (Moita Lopes, 2006, p. 25).

Com isso, o discurso transgressor tem seus efeitos de sentido identificados não só nos currículos dos cursos de Letras para a formação de professores, mas também nos programas de formação inicial, como no documento em análise, uma vez que a preocupação é “o ensino-aprendizado crítico de línguas estrangeiras no mundo contemporâneo” (SD 5), assim como os “contextos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras” (SD 6) devem viabilizar a “construção de conhecimento crítico-reflexiva que ultrapasse as barreiras entre esses campos de saber” (SD 5).

Em virtude da heterogeneidade discursiva, pude encontrar tensões e contradições que emergem no documento e são concernentes ao já referenciado ensino crítico-reflexivo. Assim, o apagamento/esquecimento surge como um mecanismo discursivo que permite a minha interpretação das SDs abaixo.

SD 7: VIII - Descreva de que maneira o subprojeto promoverá a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento.

Elaboração e aplicação de atividades que contemplam **os três eixos organizadores** para o ensino de língua inglesa – e, neste contexto, o de língua espanhola e língua francesa também -, a saber: **Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural;**

SD 8: III - Descreva os objetivos específicos do subprojeto.

Reconhecer e aprender sobre os temas que são relevantes para a atuação dos/das estudantes da educação básica na sociedade a partir da **compreensão de textos autênticos em língua espanhola, francesa e inglesa;**

No momento de descrição de suas atividades, é possível distinguir no documento do subprojeto a necessidade de contemplar “os *três* eixos organizadores para o ensino [...]” (SD 7), todavia, são apresentados em ordem *cinco* eixos organizadores, como dizem “Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural;” (SD 8). Apesar da tentativa do documento em representar o ensino-aprendizagem de línguas como não limitado à esfera da comunicação, de onde são trazidos os eixos organizadores, os dois primeiros ligam-se intimamente às características da abordagem comunicativa, da qual, muitas vezes, surge a necessidade de trabalhar, especialmente, a oralidade para interação pela língua e a leitura de textos autênticos na

língua-alvo (ver destaque na SD 8). A escrita também é trabalhada nessa abordagem por meio de gêneros textuais para a comunicação, embora não seja a habilidade mais visada, ainda que a língua, nessa perspectiva, seja vista majoritariamente como um instrumento de comunicação.

Posto isso, há uma produção de sentidos a partir do apagamento, mesmo que inconscientemente, das outras duas dimensões (Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural – ver SD 7) na materialidade linguística que marca apenas três eixos no documento do subprojeto; friso, ainda, que os três primeiros eixos que são apresentados, levando em consideração a ordem em que são apresentados os três primeiros eixos (“Oralidade, Leitura, Escrita – ver SD 7), não têm em si os valores e problemáticas visados nas SDs 5 e 6. Considero que os últimos dois eixos não foram delimitados no início pela materialidade linguística (a qual demarca três eixos ao invés de cinco), pois, a despeito de haver esforços para um posicionamento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as discursividades que representam a língua como instrumento de comunicação e consideram as habilidades de oralidade, leitura e escrita como as mais importantes ressoam e emergem não apenas no senso comum, mas ainda em documentos oficiais, como uma prática discursiva na educação até hoje.

Para mais, outro discurso que identifiquei diz respeito ao discurso tecnológico no ensino de línguas. Uma das preocupações do documento apresenta-se como “uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e a práticas languageiras” (SD 5), além de que, na estrutura do documento, há um segmento destinado à explanação das maneiras como o subprojeto intenciona integrar as tecnologias digitais de informação e comunicação. O advento do Letramento Digital no ensino de línguas tem seu ápice no final do século XX e início do século XXI, principalmente em razão da popularização das tecnologias de informação e o fortalecimento da era digital e virtual, dado o caráter capitalista neoliberal que visava o consumo e inserção de ferramentas tecnológicas nas práticas cotidianas.

Assim, o discurso tecnológico na educação permite a percepção da utilização de tecnologia nas salas de aulas de línguas estrangeiras como um desejo, uma sedução, uma inovação a ser adotada para (re)acender a motivação daqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Ramos e Furuta (2008, p. 197) reafirmam esses sentidos ao dizer que

Inúmeros são os estudos capazes de apontar as contribuições que as novas tecnologias de informação e comunicação trazem aos educandos, nos mais diversos contextos socioculturais e em seus mais variados níveis de ensino

(Warschauer e Healey, 1998; Braga e Costa, 2000; Paiva, 2001; Leffa, 2003; Marcuschi e Xavier, 2004). A utilização dessas ferramentas tecnológicas, cada vez mais diversificadas, visa não apenas a ensinar de forma mais atrativa e inovadora, mas, também, melhorar e desenvolver a própria prática pedagógica, gerando, conseqüentemente, aprimoramentos para **todas as partes integrantes desse processo**. (grifo meu).

Interpelado pela lógica neoliberal, o efeito de sentido desse discurso no ensino de línguas é trabalhado no liame da ilusão do sucesso completo, como se a simples inserção de qualquer ferramenta tecnológica fosse responsável por interessar, motivar e afetar positivamente todos os momentos e os envolvidos no ensino-aprendizagem. Essa ilusão foi questionada durante o período da Pandemia do COVID-19, em que o uso das tecnologias digitais de informação foi aplicado de maneira emergencial, devido ao isolamento social, e resultou em diversas desistências e desmotivações na educação por fatores diversos (Cortez *et al*, 2020; Amorim; Có; Finardi, 2021).

Apesar desse encontro-confronto com as tecnologias, o discurso tecnológico pós-pandêmico se ressignifica no documento, dado agora a necessidade de inserir o Letramento Digital na formação docente por meio da “experimentação com tecnologias digitais de informação e comunicação [...] na formação do/da professor/a” (SD 5), em que a necessidade de propiciar momentos de experiência e formação digital para os professores é vista como a solução dessa problemática. Dessa maneira, o discurso tecnológico se sustém na aparência de que a desmotivação dos alunos e a falha da inserção da tecnologia é responsabilidade da incompetência e incapacidade dos professores – daí a necessidade premente da inclusão desse tópico nos programas de formação docente, como no PIBID –, e não de sua promessa vazia e fictícia de maravilhamento absoluto no processo de ensino-aprendizagem por meio da introdução de tecnologia.

3.4 Formar professores de línguas: as representações de professor no subprojeto

Dedico-me, agora, às discussões sobre o sujeito-professor. Para isso, a cada seção, procurei fazer a leitura de acordo com as representações de professor que identifiquei no documento, sendo elas: (i) o professor desvalorizado, (ii) o professor incompleto e (iii) o professor cidadão crítico-reflexivo.

3.4.1 O professor desvalorizado

Refiro-me, primeiramente, à representação na qual o projeto se inscreve ao mencionar os desafios de ser professor de línguas estrangeiras no Brasil. Valho-me da seguinte SD, retirada da segunda meta do documento do subprojeto de línguas.

SD 9: META 2: Exercitar a práxis docente

A realização desta meta exige um trabalho contínuo de descoberta e experimentação do ofício de um professor de línguas estrangeiras que se inquieta frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais, advindos **do desconhecimento e do demérito social, historicamente atribuído, em uma visão mais ampla, às Humanidades e, mais especificamente, ao universo linguístico-cultural veiculado pelas línguas estrangeiras.**

Parto de uma primeira FD que possibilita a leitura da profissão a partir de discursividades de desprestígio social. As representações de professor filiadas a esses discursos de depreciação se devem, principalmente, às implicações das condições de trabalho da profissão. Sobre isso, Paschoal Lima (2003) escreve que, na sociedade brasileira, a incidência do discurso de desvalorização do professor é recorrente, sendo até mesmo legitimado em registros oficiais do MEC, como o documento *Referências para a formação de professores*, em 1999, que (re)afirmam o tratamento inferior direcionado ao professor no poder público, em seu baixo nível salarial e na sociedade em geral. Essa maneira de significar a profissão, aponta a autora, é efeito da quebra de expectativa da sociedade com a educação, quando essa é retratada como a função de solucionar os problemas sociais, ao tempo em que é percebido que a educação não emprega o papel de “salvadora da pátria” em todas as instâncias, e o docente não consegue performar as soluções esperadas no tocante às diferentes problemáticas sociais.

Em outra visada, no documento do subprojeto de línguas, a utilização das palavras “desconhecimento” e “demérito” são relacionadas “especificamente” ao exercício da práxis docente em línguas estrangeiras. Leffa (1999) mostra como, em termos de carga horária e visibilidade, as línguas estrangeiras perderam espaço no currículo escolar brasileiro a partir da década de 60 e isso ressoou na relevância do papel de professor dessas disciplinas. Se antes eram lecionadas mais de uma língua estrangeira, como o latim, grego, inglês, francês, etc., depois da LDB de 1961, a carga horária de língua estrangeira é reduzida em cerca de 2/3 e, com ela, também

o número de línguas ofertadas no currículo, pois o ensino dessas línguas deixa de ser obrigatório e passar a ser facultativo.

Em 1971, a LDB propõe a redução do ensino formal de 12 para 11 anos, o que impacta mais uma vez na carga horária de línguas estrangeiras. Na mais recente LDB de 1996, apesar de voltar a obrigatoriedade da inclusão de línguas no currículo, em uma tentativa de relembrar a importância dessas disciplinas na formação cidadã dos estudantes, ainda não se tem o retorno da carga horária significativa. Entendo que todas essas mudanças não se restringiram a um mero impacto nos currículos e nos alunos, mas também (re)significaram o professor de língua estrangeira, já que se a língua estrangeira não tem lugar de notoriedade na grade escolar, tampouco tem o seu professor.

Com base na BNCC de 2017, o ensino de língua estrangeira dentro do currículo é obrigatório a partir do sexto ano do Fundamental II, e recebe uma carga horária muito mais reduzida em relação ao estudo da língua materna (o português), que, inclusive, aparece no currículo nos anos iniciais. Com isso, a restrição do espaço do professor de língua estrangeira nas escolas regulares é refletida no (escasso) tempo de atividade do professor em sala de aula e, conseqüentemente, nas possibilidades de lidar com questões de línguas, uma maneira, talvez, de se dizer que as demais disciplinas e os professores que as lecionam são mais importantes e, portanto, merecem mais horas dentro do programa.

Em outro gesto de interpretação da SD 9, a escolha pelo termo “desconhecimento” evoca o sentido de ignorância, o não conhecer, não admitir, ou seja, marca a ausência e a negação de algo, nesse caso, da representatividade social. Isso se dá, principalmente, aos ideais cristalizados constituídos pelas representações do professorado que são relativas à má remuneração, fator que (des)prestigia, em uma sociedade capitalista, uma profissão, tendo em vista que o *status* social dessa está ligado diretamente à sua capacidade de gerar e acumular capital. Uma profissão má remunerada, portanto, não ascende socialmente a necessidade de investimento de importâncias monetárias para melhores condições de trabalho, por exemplo, o que contribui para o imaginário da docência marcado pela falta, pela ausência (não só) de (re)conhecimento social.

Além disso, a má remuneração do magistério está relacionada à feminilização dessa profissão, entendido que, em uma sociedade machista e patriarcal, como a brasileira, a feminilidade é vista como frágil, incapaz e fraca. Por se tratar de formação de crianças e adolescentes, as características imputadas à docência, eventualmente, eram relacionadas à paciência, à abnegação, e à bondade; qualidades essas, muitas vezes, que remetem ao materno e ao feminino. Com isso, e

associado ao fato de que a jornada de trabalho era, usualmente, de meio período, a remuneração do professorado era justamente pensada para ser uma renda adicional à casa, cujo sustento principal seria o do esposo ou o do pai. Assim,

O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas “virtudes” e, portanto, a elas caberiam muito bem a função de professoras polivalentes. [...] Além disso, ao menos teoricamente, por tratar-se de um trabalho de jornada parcial e tipicamente feminino, o salário é tido como “complementar” ao dos pais ou ao dos maridos. Assim, o magistério acaba sendo considerado uma função *para mulheres que trabalham meio período* (Brasil, 2002, p. 31).

Sob outro enfoque, o termo “demérito” utilizado na segunda meta do documento é significado a partir da perda de merecimento, ou, ainda, exprime algo, ou alguma ação, que não possui merecimento em si. Vinda do latim *demeritus*, a origem etimológica desse termo evidencia a negação do sentido de ganhar, merecer ou cativar, que o verbo *demerere* retrata, isto é, dizer que os “desafios” da profissão advêm do demérito social é também dizer que, por algum motivo, essa profissão não é merecedora ou cativante o suficiente para ganhar esse valor social.

Ademais, “demérito” remete ao discurso meritocrata, inscrito dentro da lógica capitalista e neoliberal, em que se entende que a prosperidade e o sucesso dependem unicamente da capacidade, da dedicação, do esforço e do trabalho árduo de cada um. Essa escolha lexical incumbe, então, o desprestígio social da docência aos próprios profissionais que não se esforçam o suficiente para conquistar esse lugar de notoriedade social? Ou, ainda, reforça essa falta de merecimento justamente por ser uma profissão que, na memória, está ligada à figura do feminino inferior na sociedade, que é desvalorizado e inferiorizado?

Compreendo que a escolha por esse termo permite a interpretação de certas discursividades conflitantes que se entrelaçam na trama de significações do documento do subprojeto, mas podem ser vistas pela sua heterogeneidade constitutiva. Por um lado, a segunda meta é intitulada como “exercitar a práxis docente”, por conseguinte, rememora os estudos da Pedagogia Crítica, preocupada com a formação de professores voltada para a postura crítico-reflexiva em relação às questões político-sociais, desenvolvida por autores como Paulo Freire (1967), Maurice Tardif (2002), Kenneth Zeichner (1993) e outros. O início da meta reforça, ainda, a preocupação de uma interpretação de inquietação frente às problemáticas políticas, sociais e pedagógicas. Mais adiante,

nessa mesma meta (ver SD 10), é possível encontrar referências à necessidade de agenciamento do licenciando na sua prática, referentes à construção de conhecimentos e elaboração de materiais didáticos.

SD 10: É preciso que o licenciando, em um primeiro momento, compreenda todas as nuances do processo de se ensinar e aprender línguas estrangeiras, sobretudo, no confronto com as demais áreas de conhecimento que compartilham o mesmo espaço escolar. Em um segundo momento, **é preciso que ele seja o agente de sua própria prática docente; que ele demonstre autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas e que elabore instrumentos didáticos** em meio físico e em meio digital, facilitadores do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Finalmente, é preciso que ele esteja apto a estabelecer a transdisciplinaridade efetivando-se, dessa forma, a socialização dos conteúdos aos seus significados em diferentes contextos.

Por outro lado, é também nessa mesma meta que, no indicador 2 de acompanhamento, podem se encontrar conceitos relativos à “produtividade”, para avaliar a “qualidade das operações executadas”, discursividades inscritas em oposição às ideias promulgadas pela Pedagogia Crítica. Termos relacionados ao discurso da escola mercantilizada também são encontrados no indicador 1 de acompanhamento da meta 1, como “eficácia” e “êxito”, possível de observar na SD 11.

SD 11: Indicador 1: Reuniões periódicas de discussão e acompanhamento do trabalho discente. **Estas reuniões constituem-se em um indicador de eficácia que vai aferir se os processos adotados para o êxito desta meta, se processam de forma adequada.**

Indicador 2 - Diários reflexivos, relatórios das atividades docentes e criação de uma pasta online com os materiais didáticos produzidos e testados. **Estes instrumentos constituem-se em um indicador de produtividade que vai avaliar a utilização dos recursos disponíveis e a qualidade das operações executadas diariamente.**

O próprio termo “indicador”, que é utilizado no documento de orientações para elaboração da proposta do subprojeto, feito pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, se refere a índices estatísticos, normalmente utilizados para mensurar dados relativos, em especial, à economia (macro ou micro). O documento de orientação, contudo, não determina quais são esses indicadores, sendo responsabilidade dos documentos dos subprojetos designar as metas e seus critérios de acompanhamento.

Destarte, vejo os efeitos da interpelação ideológica na produção das discursividades, quando levo em consideração esses termos utilizados no documento do subprojeto de línguas, que aparecem como registro e agem à revelia do sujeito, no nível de seu assujeitamento inconsciente. Discursividades essas sobre uma educação como produto, que deve e pode ser adquirido em sociedade, e cujo professor é responsável pelo sucesso, qualidade, eficácia do ensino e, conseqüentemente, também pelo seu fracasso. Reforço que a leitura que faço é a de um documento voltado à formação de professores, logo, a matriz de inteligibilidade que permite a significação da educação como produto também está presente no currículo dos próprios licenciandos. Dessa forma, sobre a lógica neoliberal e capitalista na formação docente, o que

tivemos como consequência nos currículos acadêmicos foi a superação de uma cultura de formação mais ampla e plural para a conformação de um profissional apto a atender às necessidades deste mercado financeiro. A este propósito é importante lembrar o peso crescente do discurso sobre as competências, pressionando as instituições de ensino a reverem os seus planos de ensino, a partir desta lógica. [...] O perfil profissional do docente útil a um ensino por competências não pode ser idêntico àquele que atua numa aprendizagem dos saberes. No ensino por competências, as exigências docentes são outras. Uma competência não pode ser transmitida ou ensinada enquanto tal (Cescon, 2020, p. 9-10).

Se vista como essa promessa (in)alcançável de qualidade e sucesso, quando percebida na (in)evitável quebra de expectativas, com a educação entendida nos seus limites e impossibilidade de atuar como “salvadora” em todas as problemáticas sociais, essa lógica reforça os ideais que são formados pela representação de um professor desvalorizado e que está em constante falta com a sociedade e a sua função.

3.4.2 O professor incompleto: a falta constitutiva do sujeito-professor

Abordo meu gesto de interpretação acerca da ilusão da completude, na plenitude de compreender o explicitado na SD 10, a saber, “todas as nuances do processo de ensinar e aprender línguas estrangeira”, totalidade essa que é ensejada em uma noção de representatividade do professor sabe-tudo. Essa promessa inalcançável de inteireza contradiz, de fato, a compreensão de uma noção de identidade docente que, por ser crítico-reflexiva, (re)afirma a impossibilidade de se alcançar o “tudo”. Ao mesmo tempo em que o documento do subprojeto de línguas traz a

representação de um sujeito-professor que sabe-tudo, ou, ainda, desse desejo de completude, encontrei recorrentemente, durante a leitura, termos que evidenciam a falta, a ausência, de algo que faz com o que professor precise estar em um processo contínuo de formação. Por sua vez, no documento, encontram-se as passagens:

SD 12: Objetivos específicos do subprojeto

Propiciar um diálogo entre o ensino superior e a educação básica e promover ações **na formação inicial e na formação continuada;**

SD 13: Meta 1: Exercitar a cidadania enquanto professor de línguas estrangeiras
Para tal, faz-se mister atuar junto ao licenciando no seu processo de construção e exercício de cidadania, **colaborando com sua formação pré serviço e formação continuada.** A referida construção se dará por meio de reflexões e discussões instauradas ao longo da práxis docente, sob a supervisão de um fazer acadêmico promotor de inclusão social, linguística, cultural e digital.

A menção da formação contínua (ou continuada) compõe a trama de discursividades acerca do ser docente que, desde o início de sua formação, é atravessado pelo desejo de completude, a promessa de que, após se inscrever em cursos de formação – seja a graduação, especialização, pós-graduação, etc –, será possível exercer a profissão exemplarmente. Em um programa cujo objetivo é propiciar oportunidades e um ambiente de formação não só inicial, para os pibidianos, mas também uma educação continuada para os professores de rede básica, que integram o programa como supervisores, o documento ressoa a falha, a falta, na qual o sujeito-professor está se constituindo e representando. No primeiro objetivo (veja a SD 12), o documento estipula essa correlação entre a formação inicial e a formação continuada, a qual, na Linguística Aplicada, vem sendo evidenciada há anos, por estudos tais quais o de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), que anunciam a falsa sensação de conclusão na formação do professor com a graduação e, portanto, determinam a formação contínua como uma necessidade, uma busca indispensável de um ambiente propício à autoformação e crescimento.

Pela SD 13, entendo que essa contínua formação está atravessada pelos estudos dos Letramentos, quando a construção do licenciando está ligada a questões de cidadania e “inclusão social, linguística, cultural e digital” (SD 13). Aguiar e Fischer (2012) defendem a formação docente, em especial, a continuada, nessa perspectiva, ou seja, cursos com o escopo de propiciar momentos de reflexão, uma mudança que promete mais conhecimento na práxis docente, de

transformação à vista de um ideal: um professor crítico, que desvela e questiona a realidade, as relações de poder, e a sua própria ação.

Sól (2014) perpassa a legitimação dessa necessidade de formação docente, quando esta é abordada em documentos oficiais sobre a educação no país, que, segundo a autora, começa com a institucionalização da educação continuada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Por meio desse microdispositivo, a relação saber-poder se disfarça, em primeira instância, a favor do desenvolvimento de professores em prol de uma qualidade de ensino, enquanto, ao mesmo tempo, anuncia que os cursos de formação de professores nas universidades não cumprem com uma formação qualificada. Dessa forma, os resultados são “professores que se formam sem a devida qualificação e, como consequência de formação precária, enfrentam crises profissional e identitária” (Sól, 2014, p. 50).

Além disso, segundo Sól (2014), esse movimento é perpassado por uma lógica neoliberal, que visa engendrar a venda de uma educação eficaz e qualitativa ao passo em que dissimula as desigualdades do sistema. Nessa perspectiva, amparada nos trabalhos lacanianos sobre uma teoria dos discursos (Lacan, 2016), Tavares (2010, p. 57) ressalta que

O discurso subjacente aos programas de formação contínua pode ser, então, encarado como efeito da lógica do discurso capitalista, que impõe a injunção da inovação teórica e metodológica como solução para os problemas enfrentados na educação. Além disso, os professores são instados a passarem pelas (trans)formações apregoadas pelos programas, as quais os tornariam “aptos”, “melhores”, para ocuparem a posição de professor.

Ainda, Castro e Neves (2020) discorre que, na Linguística Aplicada brasileira, os estudos acerca dessa educação continuada são recorrentes e mostram as tentativas de criar lugares de prática para a transformação em favor de melhorias para se tornar profissionais capacitados, apesar de que os sujeitos que se inscrevem nesses programas o buscam por desejarem uma harmonia na relação poder-saber, sob a ilusão de saber o que precisam ou o que querem. Embora o PIBID não tenha por objetivo principal ocupar-se da formação contínua, o programa é, em certo grau, uma maneira extensionista de prover uma formação além da universidade. Depreendo, pelas ressonâncias discursivas do documento do subprojeto sobre uma formação contínua, que esta edição é uma tentativa de suprir a distância entre a teoria e a prática, atravessada por discursividades sobre a necessidade de formação contínua, as quais produzem sentidos que acusam, evidenciam lacunas deixadas na formação inicial do professor.

Assim, percebo como as narrativas da formação docente sempre remetem, primeiramente, à falta que a formação inicial impreterivelmente traz ao sujeito-professor, portanto, apresenta-se a

problemática dos cursos de formação continuada de professores, que tentam preencher as falhas deixadas pela formação profissional iniciada na universidade que, conforme se queixam os próprios professores, raramente dão subsídios para o trabalho efetivo em sala de aula, deixando um fosso, difícil de transpor, entre a teoria e a prática [...] (Eckert-Hoff, 2015, p. 93).

Essa necessidade de conhecer mais, saber mais, ser mais, do sujeito-professor, que não se basta na formação inicial, já foi assinalada e analisada nas pesquisas discursivas de Tavares (2010), Neves (2014), Sól (2014), Coracini (2008), Eckert-Hoff (2015), dentre outros pesquisadores. Esses estudos revelam a busca desse sujeito-professor, movido pelo desejo de completude, por isso, vai atrás desse ideal de professor crítico-reflexivo, atualizado, que sabe tanto das metodologias de ensino de língua quanto do conhecimento dessa língua – ideal esse que é formado no/pelo Outro. As discursividades acerca do sujeito-professor são, assim, perpassadas por ideologias que geram a imagem de um profissional consciente de si, dono de seu falar e seu fazer, detentor de todas as competências, habilidades, métodos e metodologias. Em busca desse ideal profissional, o desejo do sujeito-professor é, portanto, o desejo do Outro, e já está constituído, desde o primeiro momento inicial, na ilusão, na fantasia: é impossível alcançar tal completude.

No documento, a representação ressoa o sujeito-professor que está em busca desse saber e, portanto, joga no campo dessa incompletude, é barrado pela linguagem – não apenas por já ser sujeito e, portanto, ter sido cindido pela linguagem, mas, também, por ter se constituído no encontro-confronto com outra língua-cultura, e sobre a qual pretende saber todas as nuances dos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, a última SD desta seção permite essa leitura que proponho:

SD 14: Meta 2: Exercitar a práxis docente
A realização desta meta exige um trabalho contínuo de descoberta e experimentação do ofício de um professor de línguas estrangeiras que se inquieta frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais, advindos do desconhecimento e do demérito social, historicamente atribuído, em uma visão mais ampla, às Humanidades e, mais especificamente, ao universo linguístico-cultural veiculado pelas línguas estrangeiras.

Encontro a repetição dessa necessidade de continuidade, a ressonância dessa discursividade, pela terceira vez na SD 14, o aparente saber que escapa ao sujeito-professor de línguas estrangeiras, e que esse precisa de “um trabalho contínuo de descoberta e experimentação do ofício”. Assim, mobilizo a leitura de uma representação de professor que é constituído por essa falta, pois o objeto de seu desejo não se pode concretizar, está na falha, no equívoco, está perdido.

3.4.3 O professor cidadão crítico-reflexivo

As perspectivas de novos letramentos têm sido recorrentes nos estudos sobre a formação de professores e, cada vez mais, ganhado espaço de debate, principalmente, quando ligadas às leituras dos documentos governamentais que regem a educação do país (Kleiman, 2008). No documento, é possível encontrar uma representação de professor que é atravessada pelas discursividades dos letramentos, como destaque na sequência a seguir:

SD 15: Estratégias a serem adotadas para o aperfeiçoamento da língua portuguesa e de diferentes habilidades comunicativas do licenciando

Por acreditar que os princípios que norteiam o profissional de Letras- línguas estrangeiras fundamentam-se na formação de professores de línguas e literaturas que, em primeira instância, **constituem-se em leitores da sociedade em que atuam, compreendendo a leitura como a constituição do indivíduo em seu universo cultural, político, histórico e linguístico, concebemos esse profissional como um indivíduo inserido na esfera social que não pode desvincular a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais.**

Trabalhar com a perspectiva da leitura da sociedade, por sua vez, evoca as teorias freirianas, as quais rechaçam uma educação bancária, isto é, uma educação que não é emancipadora, não promove consciência crítica ou reflexão. A partir disso, Menezes de Souza (2011) discute uma maneira de compreender os processos educativos em contrapartida à chamada educação tradicional e bancária. Assim, reforça-se a metáfora do mundo rizomático, uma realidade repleta de complexidades, não-linearidade, pluralidade, em que os professores precisam atuar conscientes de suas práticas nessa multiplicidade e críticos em relação às suas comunidades, saberes e valores. Monte-Mór (2019, p. 10) destaca que, nessa perspectiva,

emerge a defesa da relevância de um letramento crítico que, por sua vez, contribuiria para se ter uma compreensão de que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade. Verifica-se, portanto, que a proposta [*de letramentos, 'revisitada' a partir de Freire (1987; 1996; 2001)*] em foco apresenta preocupações filosófico-pedagógicas, ao voltar-se para a percepção crítica das sociedades em que se vive, para o desenvolvimento de pessoas que interagem nessa sociedade com maior capacidade de decisões e de escolhas.

Encontro, então, a representação de um sujeito-professor que ocupa essa posição de leitor do mundo, e leva em consideração, na sua prática, os aspectos tanto culturais, políticos, históricos e linguísticos. Como as discursividades são ressonantes e sempre se repetem, mais avante, no documento, o documento reforça essa representação, como mostra a SD abaixo:

SD 16: Como profissional da linguagem, capaz de compreender sua atuação profissional a partir de uma visão ampla dos processos históricos e sociais, em um mundo em permanente transformação, em que nos deparamos cada vez mais com frequentes movimentos migratórios, o profissional de línguas estrangeiras encontra-se exposto a diferentes culturas veiculadas pelas diferentes línguas.

Aqui, além desse caráter crítico-reflexivo, o enunciado do documento encontra-se articulado com a fluidez e instabilidade da lógica pós-moderna, ao acentuar um “mundo em permanentes transformação” (SD 16) e, até mesmo, remete à globalização, quando associa a profissão com os “frequentemente movimentos migratórios”(SD 16). Por se tratar do ensino de língua estrangeira, a imagem que é feita do professor, nesse momento, é intrinsecamente ligada às diferentes culturas, pois não há um limiar entre um e o outro.

Além disso, essa representação de professor cidadão crítico-reflexivo é perpassada pela noção de agência, a saber:

SD 17: Em um segundo momento, é preciso que ele seja o agente de sua própria prática docente; que ele demonstre autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas e que elabore instrumentos didáticos em meio físico e em meio digital, facilitadores do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

À luz dos letramentos críticos, Monte Mór (2013) explica que a agência foi entendida, primeiramente, baseada nos conceitos freirianos de liberdade e a necessidade de consciência crítica. Assim, a agência tem sido ligada, recorrentemente, com a formação de professores que questiona

as relações de poder e, por meio de suas práticas, consegue mobilizar socialmente as tensões entre o local e o global. Com isso, a agência implica uma criticidade, está relacionada à produção de sentidos do sujeito frente à sua realidade. Como pontua Landim (2021, p. 103), “o papel do professor agentivo é dar aos alunos a oportunidade de exercitar sua agência como cidadãos, reconhecendo-se como sujeitos, uma vez que a escola é uma arena para construção e desconstrução do conhecimento.”

Pela perspectiva discursiva, depreendo que essa consciência total apresentada no documento, de um sujeito dono de sua prática, de um agente que faz exatamente conforme sua criticidade, é ilusória, dado que, por se tratar de sujeito da linguagem, há sempre uma cisão, uma barra que impede o sujeito de ter uma consciência plena. O sujeito se vê, age e representa sempre a partir de uma ilusão, da ordem do simbólico e do imaginário, registros incapazes de circunscrever o real. Há sempre algo que falha e lhes escapa à articulação, por isso, sua consciência, sua ação, sua “autonomia” não lhe são próprias.

Em suma, as discussões que propus do documento até aqui, no que tange à análise do documento, mostram que as discursividades que o interpelam são conflitantes e, por isso, enunciam a heterogeneidade na qual se formam. Tratando-se de um documento que emerge de uma condição em prol da valorização do magistério, a leitura que eu proponho sobre representações, por sua vez, reforçam a desvalorização e as relações de poder das discursividades e a sua natureza contraditória. No entanto, essas contradições não eliminam nem desconsideram a intenção do programa a favor de uma formação inicial que tenta um diálogo entre escolas e universidades, para prover mais momentos de prática para os licenciandos em formação inicial. Pelo contrário, é justamente por ser um documento que tensiona a memória discursiva com as suas condições de produção que não há como enunciar sem deixar de aludir às representações que desacreditam a profissão e realçam a sua falta. Esses efeitos de sentido, em certa medida, incidem nos dizeres dos pibidianos e, dessa forma, eles se identificam a algumas dessas representações presentes no programa. No próximo capítulo, dedico-me justamente aos gestos de interpretação que fiz tendo por base as entrevistas com os pibidianos para trabalhar mais profundamente essa questão.

CAPÍTULO IV

RESSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA LEITURA SOBRE OS DIZERES DOS PIBIDIANOS

“Orlando? ainda assim o Orlando de que ela precisa pode não vir; esses eus de que somos construídos, sobrepostos um ao outro como pratos empilhados na mão de um garçom, têm ligações em outros lugares, simpatias, pequenos códigos e direitos próprios, chamem o que quiserem (pois muitas dessas coisas não têm nome) [...]”.

(Orlando – Virginia Woolf).

Neste capítulo, intenciono analisar os efeitos de sentido possíveis nos dizeres dos pibidianos acerca de sua posição discursiva de professores em formação, e acerca do lugar de desejo deles, sendo esse a posição de sujeito-professor. Trabalhar com as entrevistas desses participantes permitiu-me a possibilidade de lidar com narrativas tecidas por esses sujeitos, feitas ao tentarem explicar a sua própria história. Devido ao fato da narrativa se tratar de uma dimensão perpassada pelo imaginário, esses dizeres entrelaçam-se com a criação de uma ficção sobre si, em que ocorre a construção de uma imagem visando a homogeneidade, a totalidade, por meio da identificação aos ideais (esses constituídos a partir do desejo do Outro). Parto do pressuposto de que essas narrativas permitem a apreensão de momentos em que é possível distinguir alguns dos pontos de identificação dos pibidianos às discursividades da formação inicial, por isso, torna-se viável a investigação acerca da relação de constituição identitária desses sujeitos em formação inicial.

Outrossim, durante a minha análise, ao falar sobre os pibidianos e seus dizeres, refiro-me com uma certa recorrência ao que chamo de ‘desejo’ e ‘lugar de desejo’, todavia, não recorro aos conceitos psicanalíticos para os termos. Para o primeiro, trato da concepção do anseio, da vontade, conforme a descrição do Dicionário Online de Português, Dicio (2024), em que ‘desejo’ remete à “aspiração; vontade de ter ou obter algo”. Ademais, de acordo com as discussões filosóficas, o conceito de desejo, na literatura, pode se remeter à falta de algo que se almeja e que impele o ser a ação, a busca desse objeto (Abbagnano, 2007). Assim, por ‘lugar de desejo’, entendo como o lugar

das expectativas, o lugar das aspirações, dos anseios dos participantes. Por fim, considero, ainda, que esse ‘lugar de desejo’ retrata uma certa expectativa de completude e é trabalhado nessa ilusão, de maneira que ocupar esse lugar significaria preencher a falta constitutiva do sujeito.

4.1 O princípio: tornar-se professor de línguas

Os meus gestos de análise referem-se, primeiramente, às representações de professor que pude encontrar na minha interpretação das entrevistas feitas em dezembro de 2022. O meu intento foi buscar por referências recorrentes e identificações aos ideais existentes acerca dessa profissão, a partir das discursividades nos dizeres dos pibidianos. Com isso, proponho a leitura em três partes: (i) o professor messiânico; (ii) o professor animador e mediador; e (iii) o professor desprestigiado.

4.1.1 O professor messiânico

Como condição para a existência do discurso e, conseqüentemente, a inscrição de seus dizeres, um mecanismo muito recorrente nas entrevistas se refere, primeiramente, às diversas vozes, à heterogeneidade que constitui as narrativas dos entrevistados no processo de falar de si e tentar determinar modos de expressar a sua identidade. Dada a oportunidade de se pronunciarem acerca da sua própria visão como professor, sobre o seu ser-fazer nesse campo, os professores em formação tecem a sua história a partir do Outro/outro¹⁹. A SD a seguir é um recorte da entrevista com a pibidiana Camila, do curso Letras Espanhol, referindo-se à visão do que é ser professora de espanhol e como ela se vê como professora.

SD 18: Camila: É uma pergunta difícil (risos) / uai / eu não sei / é que eu fiz uma cartinha quando eu tinha doze anos / nela eu escrevi de querer fazer / ser professora de Letras ou fazer Educação Física / mas eu acabei me dando mais com Letras / aí eu ficava com essa dúvida na minha cabeça / e aí / ao longo do tempo / eu fui vendo os alunos na sala de aula / e falei / misericórdia não é isso (risos) / mas / no ano passado / durante a pandemia / a minha visão mudou / porque eu via a maneira que os professores agiam comigo / eles fazia de tudo pra me ensinar / para ensinar os outros alunos / aí eu falei [incomp] / era isso que eu quero fazer / é isso que eu queria fazer.

¹⁹ Em especial, utilizei aqui o outro/Outro para me referenciar aos sujeitos que fazem parte da ficção criado pelos pibidianos, sejam esses outros alunos ou outros professores com os quais tiveram contato ao longo da sua jornada. Todavia, trabalho com alguns recortes que também encontrei momentos em que os participantes foram interpelados pelo Outro, que eu entendo como figurado nas FDs da formação inicial de professores de línguas.

Já no início, Camila indica retomar um anseio instaurado no seu processo de identificação ainda como adolescente, quando atravessada, mesmo que inconscientemente, pela questão “quem eu quero ser para o Outro?”. Assim, como professora em formação, ela parece construir a escritura de si²⁰ encenando a sua história a partir de uma carta escrita anos atrás; a referência à uma carta, um documento simbólico, sugere um movimento de tentativa de legitimação de seus anseios, quando foi movida por esse desejo de “querer fazer / ser professora de Letras”, pois “[...] eu acabei me dando mais com Letras” (SD 18).

Todavia, contar uma história sobre si envolve, irreparavelmente, outras histórias, distintas vozes de outros lugares, as quais contribuem para a criação de um imaginário sobre o lugar que o sujeito deseja ocupar. Como aponta Eckert-Hoff (2015, p. 95-96),

ao dizer e se dizer, o sujeito-professor, conscientemente ou não, trabalha diferentes vozes que lhe permitem dar um outro sentido ao vivido, deslocando, inevitavelmente, o saber sobre si e sobre o seu fazer. Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras histórias, com outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

Nesse processo, apesar do desejo de ocupar um lugar como professora em razão de sua identificação com a Letras, as vozes dissonantes que compõem a sua narrativa parecem fazer com que Camila questione a posição de professora, o anseio ao qual ela se referiu em sua carta. Para o sujeito-professor, a experiência de ser e se tornar professor enreda a relação dessa posição com os outros, recorrentemente sendo esses os alunos e os outros professores. Nos dizeres da pibidiana, essas vozes aparecem a partir da experiência que ela compartilhou com outros alunos, ao passo em que “ao longo do tempo / eu fui vendo os alunos na sala de aula / e falei / misericórdia não é isso (risos)” (SD 18). A experiência de Camila com os alunos na sala de aula, contudo, não era a partir da posição de professora. Com isso, o “eu” da enunciação de Camila, possivelmente, retoma agora a sua experiência não mais como professora em formação, ou como adolescente, porém, como aluna, implicando que o processo de identificação do sujeito que enuncia é habitado por esses

²⁰ Compreendo por ‘escritura de si’ o termo desenvolvido por Coracini (2010), em que a “escrita significa, ao mesmo tempo, um movimento para fora (ex-scripta) - de si para o outro —e um movimento para dentro (in-scripta) - do outro para si, do outro em si - de modo que a escrita, ou melhor, a escritura implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve. Dessa perspectiva, a inscrição de si na textualidade, no tecido, na tessitura, que constitui todo e qualquer gesto de interpretação, é sempre produção de sentido [...]” (Coracini, 2010, p. 24).

vários “eus”, destarte, inscreve-se, ao mesmo tempo, em diferentes matrizes de significação para tecer a narrativa de sua constituição identitária.

Essa multiplicidade de vozes cria distintas relações imaginárias que, apesar do esforço do sujeito em compor uma narrativa que proporcione uma imagem homogênea de si, denuncia os paradoxos e as múltiplas identificações sendo operadas nesse processo. Por isso, para Camila, parece ter sido na posição de aluna e pela perspectiva da relação de aluno-professor que ela se desidentificou mais tarde; ainda, parece ter sido nessa mesma posição, também por causa dos alunos, que ela decidiu que “era isso que eu quero fazer / é isso que eu queria fazer” (SD 18). Ressalto também a construção gramatical que Camila utiliza para se expressar, pois ela inicia a frase com um verbo conjugado no pretérito imperfeito do indicativo, o “era”, ou seja, indica uma ideia de uma ação no passado não finalizada, enquanto logo depois conjuga a próxima locução verbal “quero fazer” no presente do indicativo, o que permite entender, mais uma vez, um desejo, um anseio no passado de Camila, que não foi realizado, mas ainda assim a constitui e a move no presente. Logo depois, é interessante perceber a maneira como os dizeres de Camila são reformulados no enunciado seguinte, agora de maneira inversa, ao utilizar o verbo “é” no presente do indicativo, enquanto a locução verbal “queria fazer” opera no pretérito imperfeito do indicativo. Os efeitos de sentido que essas formulações produzem aparentam reforçar a transitividade da constituição identitária do sujeito, sendo que Camila, ainda no presente, lida com o desejo de habitar, ocupar o lugar de professora, ao mesmo tempo em que reitera, relembra, revive a incompletude desse desejo proveniente da sua história, da sua carta, do seu passado.

Atento, porém, ao percurso e ao momento da (re)identificação de Camila com o curso, quando, em um momento de vulnerabilidade social, a pandemia do COVID-19, Camila, provavelmente, foi afetada por outros professores, interpelada por esses outros, que a fizeram restituir o desejo inicial de ser professora de Letras. Dessa vez, a imagem da profissão com a qual Camila aponta se identificar está ligada com o ideal de um professor que “fazia de tudo pra me ensinar / para ensinar os outros alunos” (SD 18), ou ainda, a imagem do professor messiânico. Esse ideal é retomado, mais uma vez, por Camila, em outro momento da entrevista:

SD 19: P: Como professora em formação / né / você está aí no primeiro período de Letras / o que você tem a dizer sobre a profissão / sobre ser professor?

Camila: Ser professor é uma coisa assim / muito incrível / porque além de você tá ensinando / você acaba aprendendo também / então / é isso que eu gosto / de além de ensinar / você acaba aprendendo

com os alunos / não basta simplesmente ensinar os alunos / você também tem que dar um jeito / tipo // dos alunos também falar / dos alunos ser protagonista / e aí você acaba aprendendo junto com eles / isso que eu acho muito legal na profissão dos professores / dar autonomia aos alunos.

O imaginário tecido acerca de um professor visto como responsável pela sua prática de ensino, como também pelo desejo e motivação no processo de aprendizagem por parte dos alunos, dado que “não basta simplesmente ensinar” (SD 19), isto é, o saber-fazer do professor, cuja profissão é ensinar, só estará completo se esse sujeito-professor se ocupar também do anseio e da motivação do seu aluno como obrigação própria. Dessa forma, o professor messiânico produz efeitos de sentido relacionados à realização e ao afeto do outro, visto como aquele que precisa sempre perpassar o seu aluno, para instaurar nele o desejo de ser protagonista, o desejo de participar das aulas, sendo capaz de suprir a falta desse aluno e, também, capaz de mudar a sua constituição identitária.

A identificação a esse ideal ocorre também nos dizeres de outros pibidianos. Cássia, também uma professora de espanhol em formação, parece trazer em seus dizeres as discursividades que permitem a sustentação da imagem do professor messiânico. A SD abaixo permite uma melhor compreensão disso:

SD 20: P: E como professora em formação / o que você tem a dizer sobre a sua profissão?

Cássia: É uma profissão que eu admiro muito / eu acho que é maravilhoso como que a gente pode mudar a vida de uma pessoa ensinando ela / é uma profissão que eu tenho grande admiração e estou muito feliz por ter escolhido.

Cássia inicia a sua história com a profissão a partir do lugar de desejo, da admiração, porque se identifica com o ideal do professor messiânico, o professor que “pode mudar a vida de uma pessoa ensinando ela” (SD 20). Os efeitos de sentido produzidos por essa discursividade remetem a um sujeito-professor atribuído do poder de transpor as dificuldades, controlar os desejos, induzir as condições ao seu redor, e gerenciar a sua sala de aula tanto quanto a vida dos seus alunos, pois pode “mudar” a sua vida. Conforme Santos, Costa e Silva (2018, p. 35),

Nessa linha de pensamento, o professor messiânico é aquele que irá transpor todas as mazelas sociais que atravessam a escola, superar todas as barreiras e conduzirá seus alunos aos mais altos níveis intelectuais, moldando seu caráter, retirando-os do mundo das drogas, da prostituição, ensino métodos contraceptivos para erradicar a gravidez na adolescência. A seu dispor estão [*sic*] às práticas

metodológicas diferenciadas, voltadas para o social, eles são seus “poderes” concebidos durante um curso de licenciatura.

Esse ideal messiânico se desdobra de uma discursividade, para além da posição do sujeito-professor, que trata a educação como o meio para a solução dos problemas socioeconômicos da população e, nesse contexto, a formação de professores precisa produzir os agentes messiânicos que operarão essas mudanças.

Em outra SD da entrevista, o imaginário de professor que Cássia constitui, e ao qual, aparentemente, se identifica, diz respeito à sua experiência com professores na universidade, portanto, torna mais visível a diversidade de vozes constitutivas no seu processo de constituição identitária. A narrativa ficcional que Cássia cria inicia, do seu eu diante do outro, é operada a partir da imagem que a pibidiana faz dos sujeitos professores que a rodeiam. Assim, ela diz:

SD 21: Cássia: todas professores que eu tive / é / que eu estou vendo agora dentro da universidade / eles têm um carinho enorme e um cuidado para explicar pra gente / pra mostrar / é / **nossa** diferença / e como a **gente pode fazer a diferença na vida** dos nossos alunos.

É amparada nessa imagem do professor cuidadoso e carinhoso, características que compõem e reforçam o ideal do professor messiânico, que Cássia sugere constituir o seu imaginário, movida pela identificação na sua relação com o outro, nesse caso, os professores com os quais se relacionou na universidade. Além disso, a maneira como Cássia parece elaborar a relação de professor e o aluno mostra um ideal atravessado pela afetividade, isto é, as intenções do professor messiânico são, com seu cuidado e carinho enormes, “mostrar [...] **nossa** diferença” e “fazer a diferença na vida dos **nossos** alunos” (SD 21). A escolha de Cássia pelo pronome possessivo “nossa” denota a porosidade da linguagem e a impossibilidade da transparência como aspecto linguístico, pois o valor dêitico da colocação permite tanto referenciar a posição ocupada por Cássia como aluna, nesse caso, faz referência ao cuidado para com ela dos professores universitários, com os quais a pibidiana teve contato, de mostrarem a ela “a sua diferença”; por outro lado, o “nossa” também permite a Cássia ocupar a posição de professora, ao passo em que ela se apropria desse lugar para enunciar “como a gente pode fazer a diferença na vida dos nossos alunos”.

Esse deslize de significantes no enunciado da pibidiana evidencia como os movimentos de identificação, da subjetividade do sujeito, são constitutivamente marcados pela alteridade. Quando Cássia aparenta se identificar com o ideal do professor messiânico, que precisa estar na sala de aula para ser capaz de afetar o aluno na sua vida pessoal, a pibiadiana, possivelmente, identifica-se e

inscreve-se nessas FDs, primeiramente, a partir da sua posição de aluna frente a um outro que, para ela, representa a imagem desse ideal messiânico. Assim,

[...] a identificação é sempre uma captura: aquele que se identifica tem a ilusão de que está capturando o outro, porém é o *si-mesmo* que está sendo capturado. Em face dessas exposições, compreendemos o sujeito não totalmente livre e controlador de seus discursos, mas se movendo entre a incompletude e o desejo de ser completo, marcado pela ilusão de ser a fonte entre si mesmo e o Outro que o constitui (Eckert-Hoff, 2008, p. 47).

Entre o outro e o si-mesmo, Cássia parece oscilar ocupando ora a posição de aluna e ora a posição de professora a partir de um mesmo significante (o “nossa”), para falar sobre a sua própria constituição, suas identificações, no seu processo de formação. Todavia, como é o discurso do Outro (e também o seu desejo) que possibilita o sujeito construir uma imagem sobre si, por isso, Noemi, a pibidiana em formação para se tornar uma professora de francês, ecoa em seus dizeres o mesmo ideal messiânico que permeia o imaginário de Cássia.

SD 22: Noemi: então / as minhas expectativas são essa mesmo / essas mesmo / de poder me tornar uma profissional cada vez mais competente para poder entregar o meu melhor / pra / pra quem quer que se torne o meu aluno / eu quero ter essa possibilidade **de realmente fazer a diferença na vida de alguém assim de forma significativa.**

Semelhantemente, em busca desse desejo de ser completa e inteira, Noemi, por conjectura, recorre ao ideal de um professor que tem em si toda competência, entrega o seu melhor, para tentar suprir a falta e necessidade do outro, nesse caso, o aluno. Noemi aparenta costurar os fios da imagem que tem de si com expectativas de uma completude, que é impossível de ser alcançada, mas é a partir dessa ilusão, e por causa dela, que a pibidiana consegue criar uma fantasia de um professor messiânico, o qual deve ser capaz de suprir, tamponar, a falta desse outro. Movida por esse ideal, a pibidiana ressoa esses dizeres tão similares aos de Cássia, para expressar o seu desejo de “ter a possibilidade de realmente fazer a diferença na vida de alguém assim de forma significativa” (SD 22).

A pibidiana explora mais ainda quais são essas expectativas que ela tem sobre a sua formação e, em específico, sobre o tempo e vivência no PIBID a seguir:

SD 23: Noemi: bom / eu gostaria de / as minhas expectativas / é que eu saia uma profissional competente o suficiente para realmente conseguir montar desde o meu plano de aula / plano de curso

/ é me colocar ali de forma independente / eu gostaria de sair como uma professora independente / porque eu ainda me sinto / tipo / com muita dificuldade de / tipo / montar o básico [...] mas a minha expectativa é realmente conseguir sair uma profissional competente mesmo / bem formada / hum / e também crítica e consciente / já ciente de como tá a situação nas escolas / nas escolas estaduais [...].

É interessante notar como, recorrentemente, ao falar de si, Noemi faz o uso da palavra “realmente”. O advérbio, cujo significado articula um modo verdadeiro de se fazer algo, leva em consideração a realidade, uma maneira real de executar uma ação, está ligado à vontade de Noemi de “conseguir sair uma profissional competente” (SD 23). Essa elaboração permite a leitura da posição de Noemi como um lugar habitado pela insuficiência, dificuldade, da qual a pibidiana tenta distanciar-se (daí o “conseguir sair” de sua fala) no seu momento de formação, enquanto reforça as tessituras que sustentam o ideal de professor messiânico como esse lugar de desejo, ocupado por um profissional competente, crítico, consciente, independente, completo, e, por isso mesmo, pertencente de fato à ordem do real – isto é, uma posição impossível de se apreender, ocupar, pois escapa do alcance simbólico.

Esses efeitos de sentido de plenitude contribuem, outrossim, para a construção do imagético do professor messiânico como o agente onipresente e onisciente, o qual, mais além de ser dono de si e do conhecimento teórico-prático de sua profissão, também seria capaz de estar “ciente de como tá a situação nas escolas / nas escolas estaduais”. Nesse caso, é também esse efeito de sentido que vai operar como mecanismo discursivo de apagamento das particularidades, subjetividades, contextos e especificidades dos ambientes escolares – de maneira que não seriam fatores incisivos o público, o local, a comunidade, ou o contexto sócio geográfico de cada escola; a competência do professor messiânico, nessa fantasia, inclui ter ciência de todas as escolas, porque há apenas uma situação, ou ainda, “a” situação nas escolas estaduais, e ele é capaz de fazer a diferença e mudar essa situação.

Para além disso, intrigada com a recorrência da palavra “competente”, questionei a pibidiana sobre qual seria a representação dela para esse imaginário de “profissional competente mesmo” tanto almejado por ela.

SD 24: P: uhum / e o que você entende por competente? / no caso / assim / quais seriam as características de um professor de língua estrangeira competente?

Noemi: eu acho que não só é um professor que / lógico / domina bem os conteúdos / mas um professor que tem a / uma metodologia boa / um metodologia íntegra e uma metodologia clara / né / que consiga aplicar esses conteúdos de forma / é / clara e eficiente para que o aprendizado dos alunos / é / aconteça da melhor forma possível / né / que eles consigam se beneficiar / é / não só pra aprenderem a língua

/ mas também pra poderem se desenvolver em outros campos da vida deles / né / seja no pessoal / no profissional / né / eu sempre gostaria / gosto de ter a ideia de que eu não vou estar ali só ensinando o francês / né / mas que eu gostaria de realmente poder ajudar através da língua / ressignificar até a forma que eu vejo de pensar / para que eles possam realmente / talvez / se conectar com uma cultura diferente e serem mais abertos assim com a forma com que eles abordam outras culturas / abordam outras línguas / outras pessoas / é / eu acho que é isso assim.

Na última SD dessa seção, a maneira como Noemi parece recorrer às discursividades que transpassam esse ideal messiânico reverbera os dizeres de Camila na SD 19, onde lê-se “não basta simplesmente ensinar os alunos”. Em sua reelaboração do discurso messiânico, Noemi reafirma, por conseguinte, a posição de sujeito-professor aqui referenciada como “não só é um professor”, porque na sua relação com o outro, seu aluno, acontece o “não só aprender a língua”, o “não [...] estar ali só ensinado o francês”, o “se desenvolver em outros campos da vida [...]”, “para que eles possam realmente / talvez / se conectar com uma cultura diferente [...]” (SD 24). O interessante nesse enunciado de Noemi reside justamente que, em busca de tantos aspectos, qualidades e habilidades desse professor messiânico, o início de seus dizeres começa com a negação, representada por palavras como “não” e “mas”, e termina com o Outro (outros campos da vida, outra língua, outra cultura, outras pessoas). Não surpreende, todavia, que, nesse movimento de subjetivação, de identificação, de falar de si, as três pibidianas tenham se referido ao Outro, pois

é possível afirmar que o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro. E é a esse Outro que antecede a própria existência do indivíduo, que ele tem de se assujeitar para constituir-se como sujeito. Nesse embate com o Outro como linguagem, o sujeito se perde e se aliena (Eckert-Hoff, 2008, p. 46).

De forma inconsciente e dissonante até, Noemi parece construir o seu ideal, a sua identificação, em busca dessa plenitude, mas já marcando, na materialidade linguística, a impossibilidade desse feito com as suas negações, com os seus “não” e “mas”. Ao mesmo tempo, na jornada à procura de si, da sua constituição identitária, Noemi, aparentemente, acaba por se encontrar, ou ainda, se (con)fundir no Outro.

4.1.2 O professor animador e mediador

Apesar de relacionado com o ideal discutido na seção anterior, principalmente, por compartilhar discursividades que atravessam e perpassam ambos imagéticos, há algumas

particularidades do ideal de professor animador e mediador que necessitam ser discutidas apartadamente. Por isso, introduzo a SD de Camila, para abordar a análise a seguir:

SD 25: Camila: acho que paciência (risos) / tem que ter muita paciência com os alunos / porque não é todos os alunos na escola que vai interessar a / pra poder aprender tal idioma / tem alguns que falam / gente / eu mal falo português / como que eu vou aprender outro idioma / e aí [*incomp*] / para ser professor a gente tem que ter muita paciência e força de vontade também / senão os alunos não vão ficar interessados / aí se você ficar assim / se o aluno não / não está interessado / você fica / então / desanimada / mas não / a gente não pode ficar assim / é // esqueci a palavra (risos) / é tipo assim / eu acho que é isso mesmo / é / paciência.

Quando perguntada acerca das características que definem um professor de línguas, Camila ressalta quatro vezes em sua fala que a virtude mais necessária é a paciência. O que me intrigou nesses dizeres, no entanto, é que a paciência, ao que tudo indica, não está ligada diretamente à tolerância de conversas ou falta de atenção e disciplina dos alunos em sala de aula, que, por serem problemáticas ordinárias do ensino, tão comumente estão associadas ao lugar do professor, pois é esse quem detém o poder da palavra em sala. Essa posição ocupada pelo sujeito-professor é conhecida e debatida tanto no senso comum quanto na academia, dado que, de acordo com Lajonquière (2011, p. 852),

Obviamente, os alunos podem falar todos ao mesmo tempo e, mais ainda, ao mesmo tempo em que o pretendido professor tenta professar, mas, nesse caso, não há de fato professar algum. **Pois, no professar, alguém fala, enquanto outros escutam. O primeiro é mestre, falante, e os segundos são discípulos, mudos, porém nada surdos.** O mestre é sujeito de um discurso, enquanto todo discípulo é aquele que, num primeiro momento, é, em certo sentido, *infans* – privado da palavra ou da implicação inerente à fala no seio do discurso. (meu grifo).

Retomo que o intrigante na fala de Camila é a paciência não corresponder à indulgência com alunos que podem tumultuar simultaneamente a sala de aula com suas vozes, mas sim ao interesse (este mencionado três vezes na SD 25), à vontade dos alunos, que podem levar também o professor ao desânimo. Assim, os efeitos de sentido desses dizeres de Camila permitem a construção de um ideal de professor animador da turma, que é responsável e deve promover o entretenimento nas aulas, a fim de fazer com que seus alunos permaneçam sempre motivados. Ainda na SD acima, a paciência do professor, portanto, está associada diretamente ao seu relacionamento com os alunos, criando até mesmo uma certa dependência nessa relação. Observo, então, que parte da razão que imputa a obrigação ou necessidade desse sujeito-professor de sempre exercer o papel de animador,

nessa representação imagética de Camila, possivelmente, dá-se porque se os alunos perdem o interesse, a professora “/ então / fica desanimada” (SD 25).

Outro aspecto importante nos dizeres da pibidiana diz respeito à escolha de signos linguísticos com valores pronominais para se referir a si mesma. Primeiro, Camila aparenta se identificar com a posição de professora para dizer que “a gente tem que ter paciência”. No entanto, logo em seguida, Camila utiliza um pronome que se refere a um outro para se referir à posição de professor, onde lê-se na SD 25 “se você ficar assim [...]”. Essa escolha lexical de Camila pode marcar a exclusão de si que ela faz desse lugar de professorado, a desidentificação com a posição ocupada pelo sujeito-professor, mas que é sim habitada pelo outro, pelo ideal de professor construído pela pibidiana. Em seguida, a pibidiana volta a se referir como parte do grupo, quando diz que “a gente não pode ficar assim”. Esse jogo que Camila opera de ora ocupar e apropriar-se da posição de professor, ora se distanciar dessa posição, por meio da indeterminação produzida pelo uso do “a gente” ou da terceira pessoa “eles/as” em seus dizeres, produz um efeito de sentido e diz sobre o processo de formação pelo qual Camila está se sujeitando.

Nesse sentido, a pibidiana, como professora em formação, pode demonstrar essa confusão de ainda não ter a certeza de que lado está, de que posição ocupa nesse jogo, e, para operar as identificações necessária no processo de sua constituição identitária, alterna entre tomar o lugar de desejo (ser professora) e assumir o seu lugar enquanto aluna em formação. Esse vai-e-vem de Camila torna possível entender como acontece parte da sua construção identitária enquanto professora, pois, quando se trata de “formação de formadores não há como driblar o fato de que o candidato deve, primeiro, emprestar suas orelhas à invocação de uma *palavra professoral*, para, após, tomá-la por assalto para vir a se lançar, por sua vez, à aventura da e(a)nunciação” (Lajonquière, 2011, p. 852).

Para além disso, o ideal de professor animador com o qual Camila, ao que parece, se identifica e constrói também denota uma certa dependência afetiva que se passa na relação aluno-professor, daí a percepção da necessidade desse animador, que pode atuar como um influenciador direto junto ao aluno, assim como por ele ser afetado. Os dizeres de Cássia servem como contribuição para melhor entender esse ideal, tanto por serem atravessados por essas mesmas discursividades, como por acrescentar um caráter de mediador no imaginário.

SD 26: P: uhum / e na sua opinião / quais características definiriam um professor de língua inglesa?

Cássia: hum / eu diria / empático porque o inglês não é fácil para todo mundo / eu diria que teria que ser uma pessoa atenciosa / porque pra prestar atenção na dificuldade de cada um dos alunos / e divertido também porque eu / pelo menos eu acho a experiência de aprender um novo idioma bem enriquecedora e isso é legal.

À mesma pergunta feita para Camila, Cássia elabora seus dizeres de maneira ligeiramente distinta, para formar um imaginário de um profissional guiado pela necessidade de ser empático, atencioso, divertido e legal. Assim, o imaginário criado por Cássia, teoricamente, converge com o de Camila ao serem ambos atravessados por discursividades que retratam a representação de certa exigência de ludicidade no ensino-aprendizagem de línguas. Segundo Tavares (2010), a demanda pela inserção do lúdico acontece na década de 70, a partir da abordagem audiovisual e, mais tarde, é reforçada pela abordagem comunicativa e o avanço midiático, com, conseqüentemente, suas influências nos processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, apoiado nas teorias desenvolvidas pela Psicologia Escolar, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras incorpora o lúdico como requisito em suas práticas, as quais produzem um ideal de professor de línguas responsável (quase sempre unilateralmente) pela motivação e estímulo no processo de aprendizagem do aluno. De acordo com Martins (2015), a presença da ludicidade na aprendizagem de uma língua estrangeira está, majoritariamente, relacionada com o ensino para crianças. Nesse sentido, os estímulos na aprendizagem para esse público parecem ter base nos estudos de Winnicott (1975), ao teorizar a necessidade da brincadeira para o desenvolvimento da liberdade de criação para crianças. Os pensamentos de Vygostky (2003) também contribuem para essa área de estudos, na perspectiva que as brincadeiras fornecem à criança uma forma de atração e proporcionam a oportunidade de criar um “eu” fictício, a fim de entrar nas regras do jogo e ocupar o seu papel nesse contexto. Os trabalhos de Bettelheim (1998) reforçam esse entendimento, assim, representam a brincadeira como uma motivação interna, possibilitada por uma vontade, por parte da criança, de entender e fazer parte das interações sociais no contexto de sala de aula.

Apesar de essas teorias lidarem especificamente com o ensino para crianças, as discursividades que compõem o espaço da educação de línguas releem o lúdico da educação infantil nas demais instâncias, assim, interpelam essas expectativas de diversão e animação no lugar do professor no ensino de línguas de maneira geral. Em razão disso, embora não estejam se referindo ao ensino para crianças, Camila e Cássia podem estar recorrendo a uma posição de sujeito-professor que está sempre em busca da aprovação desse outro, da sua motivação como motivação

para si mesmo, como se o engajamento do aluno fosse o motor de sustentação do engajamento do professor. Em pesquisas de formação de professores, ou ainda, do papel do professor de línguas em sala de aula, é comum encontrar esse ideal de professor animador representado como aquele que, sozinho, é capaz de (des)motivar os seus alunos, ou seja, é o causador (e o culpado) do (des)interesse na sala de aula, como pode-se ler a seguir:

Temos, então, que o professor pode influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem. [...] É sabido da grande responsabilidade do professor enquanto mediador desse processo. A inserção do lúdico na aprendizagem é um desafio no processo educacional, pois a falta de educadores preparados para usá-lo em seus programas cria a resistência para inseri-lo na prática da sala de aula como elemento indispensável [...] (Martins, 2015, p. 13-19).

Outro fator que contribui para a perpetuação desse imagético acerca do professor é a visão da posição de dominador do saber do processo de ensino-aprendizagem, como o mestre que sabe e que passa para o outro esse saber, conforme a discussão feita acima sobre o sujeito-professor detentor da “*palavra professoral*”, de acordo as considerações de Lajonquière (2011). Acerca isso, José, graduando do curso de Letras francês, narra sobre a imagem que tem de si como professor em formação:

SD 27: José: uhm // ai / assim / é um pouco difícil porque eu nunca tive a experiência / entendeu? / então em sala de aula / mas / eu pretendo / assim / me esforçar o bastante para transmitir o máximo de conhecimento que eu tenho.

Ao apresentar um estranhamento ao seu papel, José aparenta se desidentificar com a posição de sujeito-professor, vista como destino da jornada de subjetivação nos cursos de formação de professores. Considero relevante apontar que a ruptura que José opera com essa discursividade refere-se, possivelmente, à crença da necessidade de ter experiência e vivência a fim de ocupar um lugar que, no jogo de relações políticas-sociais da sala de aula, manifesta o poder-saber frente ao outro/aluno. Assim, quando José tenta se colocar novamente nessa posição, emerge nos seus dizeres justamente o domínio do saber, por isso, o pibidiano, ao que parece, busca assumir a posição de um professor dominador, cujo esforço está em “transmitir o máximo de conhecimento que eu tenho” (SD 27).

Contudo, a escolha de José pelo verbo “transmitir”, ao se relacionar com o professorado, evoca efeitos de sentido conflitantes à essa posição dentro da sala de aula. A transmissão, vista

nesse ideal como a passagem de conhecimento de um para o outro, trata o saber como se fosse "uma substância que viaja pelo cosmo", metáfora usada por Stolzmann e Rickes (1995), ao criticar essa concepção. Ademais, por ser muito discutido na academia, devido à pedagogia crítica defendida pela vertente freiriana, é entendido que cabe ao professor ensinar e

[...] *ensinar não é transmitir* conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de *aprender* seja precedido do, ou concomitante ao, ato de *apreender* o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o *educando se torna produtor também do conhecimento* que lhe foi ensinado (Freire, 1997, p. 79).

Portanto, ainda que o pibidiano, possivelmente, tenha tentado se identificar com essa posição do professor como dominador de um conhecimento, ainda, de transmissor desse conhecimento, há um efeito de sentido que separa, rejeita esse termo “transmissor” quando ligado às discursividades que tecem o lugar dos ideais de sujeito-professor. Ainda na perspectiva do professor como dominador dessa saber, mas, agora, com um caráter mediador, Tereza, pibidiana do curso Letras Espanhol, discorre sobre a profissão do professorado, ela diz:

SD 28: Tereza: [...] eu não tô aqui buscando propriamente a parte só da / como que eu te falo? / de uma formação profissional / eu já busco outro lado / que é uma coisa / eu associei a coisas que eu gosto / pretendo chegar num êxito profissional / nem sei se vai ser diretamente por isso / mas vou buscar esse caminho / mas assim / eu não tenho aquela fixação de falar / eu preciso ser só professor de espanhol / eu acho que o professor em si é uma troca muito grande / ele é um mediador muito grande / e professor / ele cabe em qualquer lugar / seja lá professor do que for / uma profissão que eu acho que nunca vai entrar em extinção / e / mas / enquanto professor de espanhol / eu acho que a gente agrega não só com a língua / mas com a formação enquanto pessoa / na visão de / de desenvolvimento de projetos / esse tipo de coisa.

Tereza parece evidenciar o lugar de mediador do professor como uma posição ocupada por esse sujeito que supostamente fica entre o aluno e o objeto de saber, no caso, a língua estrangeira. Todavia, o processo de assujeitamento que ocorre na aprendizagem de uma língua estrangeira nunca é homogêneo, pelo contrário, colocar-se frente ao estranho ocasiona um confronto com si mesmo para esse aluno, conforme discutem os estudos de Cruz (2024). Como mediador, o lugar desse sujeito-professor implica “uma troca muito grande”, sendo que esse sentido de grandeza, de ser um “mediador muito grande”, corresponde à tentativa de se pôr como responsável em suavizar os estranhamentos do encontro-confronto que o aluno tem com a língua estrangeira, em busca do gozo, ou seja, em tentar tornar esse processo prazeroso. É, então, que o ideal de professor animador

é revisitado, pois, à procura do impossível, o sujeito-professor cria a ilusão de que “ele cabe em qualquer lugar”, inclusive, é imputada a esse sujeito a missão quimérica de tentar ocupar um espaço inalcançável a ele no processo de inscrição do aluno na língua estrangeira.

Por isso, ainda que, na literatura, com os estudos de Revuz (1998) e Coracini (2006), seja possível encontrar pesquisas que versem sobre as desmotivações, a rejeição, o estranhamento, o afastamento, a falha como processos recorrentes do aluno na sua relação com a língua durante a aprendizagem, na sua tentativa de se dizer nessa outra língua estranha, o ideal do professor animador e mediador apaga o desconforto, os confrontos que existem, em prol de um cenário fictício escalado a promover só o gozo na aprendizagem. Por causa disso, repete-se nos dizeres de Tereza o imaginário, já discutido mais acima, do professor messiânico, que, nesse movimento de se identificar como o criador da motivação do seu aluno, “agrega não só com a língua / mas com a formação enquanto pessoa / na visão de / de desenvolvimento de projetos / esse tipo de coisa” (SD 28).

Para mais, no momento em que Tereza diz que “não tem a fixação de ser só professor”, ela, de maneira inconsciente, parece ser tomada pelos mecanismos discursivos que proporcionam, nessa posição, a ilusão de encenar a consciência plena de si e de seu lugar. Presumivelmente, a pibidiana trabalha, nessa formulação, tanto com a multiplicidade e flexibilidade da sua constituição identitária como professora em formação, que “não tem a fixação”, quanto com as relações imagéticas do espaço ocupado por esses ideais de professor (animador, mediador, messiânico) com os quais ela se identifica. A partir desse ponto, sobre as expectativas em relação à sua formação como professora no PIBID, Tereza enuncia:

SD 29: Tereza: eu tô super / é / como que fala? / eu tô / é // é // eu tô super / é / estimulada / porque é uma oportunidade que a gente tem pra tá desenvolvendo / pra tá pondo em prática essas ideias / né / a realidade / às vezes / é diferente da expectativa / mas eu acredito que é função do professor (risos) ir se adequando a isso / né / sempre fazer da melhor forma possível.

A relação que Tereza tem com as expectativas de poder estar dentro de uma sala de aula por causa do PIBID e, assim, estar mais próxima de ocupar essa posição de professora, uma posição de poder-saber em relação ao outro, parece operar para ela um lugar de gozo, que a deixa “estimulada”, na sua narrativa ficcional sobre si. Apesar disso, a impossibilidade de realizar esse gozo acontece quando os seus dizeres trazem à superfície as falhas, os furos, “a realidade / às vezes

/ [...] diferente da expectativa” (SD 29), já denunciando a improbabilidade de se cumprir por inteiro a realização de suas expectativas.

Outrossim, os dizeres de Tereza apontam para um ideal de professor que é atravessado pelas discursividades neoliberais, sendo que, nessa lógica, o sujeito é responsabilizado por tudo, inclusive, sendo a sua função dar conta das demandas do exterior que fazem com que ele precise “ir se adequando a isso / né / sempre fazer da melhor forma possível” (SD 29). Segundo as discussões de Dartot e Laval (2016), o neoliberalismo opera na lógica que a sociedade é vista como um mercado, o que afeta também as relações que o sujeito tem com os outros e consigo mesmo, retratados como ‘empreendedores de si’. Assim,

[...] o neossujeito deve sempre “naturalizar” as regras do jogo neoliberal, isto é, se adaptar à nova realidade do Estado-empresarial [...] e conviver com o desemprego permanente, a precarização das relações de produção e das relações sociais de produção. A naturalização do risco, a responsabilização individual pelas consequências de suas escolhas e a transformação dos indivíduos em sujeitos empreendedores de si, que estão em contínua competição e concorrência com os demais sujeitos empreendedores, são facetas dessa nova razão-mundo. Em contrapartida, **essa mesma razão-mundo exige que o sujeito neoliberal se supere continuamente, seja flexível para acompanhar as mudanças impostas pelo mercado, se adapte às contínuas variações da demanda do mercado e assumo sempre os riscos** (Queiroz, 2018, p. 189). (grifo meu).

Afetados pelas discursividades neoliberais, os dizeres de Tereza aparentam reforçar, por fim, a imagem do professor com o encargo de conseguir se adequar a qualquer tipo de situação, seja para ser o animador do desejo do outro ou mediador para anular e amenizar os conflitos que habitam os processos de ensino-aprendizagem.

4.1.3 O professor desprestigiado

Por fim, o mais recorrente imagético nos dizeres dos pibidianos, que também já foi discutido em extensão por mim no capítulo III, posto que está presente no documento do subprojeto, refere-se ao professor desprestigiado. Quando perguntada acerca da profissão do magistério público, Cássia diz:

SD 30: Cássia: eu acho que é muito desafiadora e é bem diferente da experiência particular ou de uma escola de idiomas / porque / é / principalmente pelos governos e da nossa questão / gestão / atual / é / há uma desvalorização imensa do ensino público / é / falta de recurso.

A pibidiana parte de um lugar familiar para ela, por isso, se refere às escolas particulares e de idiomas, com que foram as quais teve contato e nas quais vivenciou a sua experiência na educação de línguas como aluna, para, então, elaborar a sua relação de oposição a esse conhecido no seu imagético acerca do magistério público. Portanto, Cássia atribui as características de desafiador e diferente àquilo que lhe é estranho, o lugar do professor em escola pública, devido à “desvalorização imensa do ensino público / é / falta de recurso” (SD 30). O imaginário representado nessa SD, portanto, cria efeitos de sentido que trabalham a desvalorização, a falta, a começar pelo ambiente onde o sujeito-professor exerce seu ofício. Essa representação é recorrente no imaginário acerca da profissão, sendo que outras pesquisas servem como vozes para ressoar e legitimar as discursividades responsáveis por sustentar esse imaginário que parece estar presente nos dizeres de Cássia. Como mostram Lima e Sales (2007, p. 120),

[...] os professores-interlocutores representam a escola pública como uma escola sem qualidade, condescendente, que não cobra resultados dos professores. Os significados atribuídos à instituição escola esboçam uma escola desvalorizada, marcada pela precariedade do ensino que oferece e a convivência com práticas escolares perniciosas.

Nessa perspectiva, palavras como “falta de recurso” e “desvalorização” remetem ao capital investido pelas instâncias governamentais nessas escolas. A lógica neoliberal, mais uma vez, sustenta as tessituras que compõem esses dizeres, principalmente, quando Cássia compara o público ao privado, este em que ocorre a injeção de capital por um meio mais seletivo e direcionado, portanto, visto como melhor em questão de qualidade de infraestrutura e de ensino. Com isso, reforça-se os efeitos de sentido de que privado é melhor do que público, provenientes das discursividades de privatização e lógica mercantil.

Outrossim, a imagem do professor mal remunerado é identificada por Noemi, que também parece relacionar esse lugar de desprestígio com a geração e manutenção de capital.

SD 31: Noemi: eu acho que ser professor / assim / vendo os meus pais / né / é um trabalho de luta também / porque a gente é muito mal remunerado / e até vi isso agora no PIBID / porque eu tinha acabado de entrar e com os cortes / é / toda a ameaça do / da CAPES / né / falando que a gente não ia receber / teve todo o atraso das bolsas / [...] porque / você tá ali dentro da graduação querendo // é /

transmitir o seu melhor / ensinar / pras próximas gerações / mas a gente tem pouco apoio / eu acho / por mais que os programas estejam aqui presente / eles são / eles são mal vistos / eles são pouco valorizados / sabe? / porque tipo eu acho que o governo ele não tem a / a noção suficiente do trabalho que a gente faz / sabe? / pra ele simplesmente cancelar o repasse / eles não entendem tudo o que a gente tá tentando construir / toda a base formadora que o professor é / sabe? / tudo o que a gente coloca para as próximas gerações / eu / pelo menos / eu me senti muito desvalorizada / assim / é / teve até uma sensação de tipo / puts / vou mesmo continuar no PIBID? / [...] então / pra nós que estamos em formação / né / então // ah / pra mim / ser professora assim é uma luta.

Noemi inicia a sua fala com o lugar que seus pais ocupam como professores da rede estadual, mas, apesar de assinalar esse lugar ocupado por outros, a pibidiana aparenta já se identificar com essa posição de sujeito-professor ao falar “a gente é muito mal remunerado” (SD 31). Ao mesmo tempo, ao que indica, Noemi transpõe “o trabalho de luta” para a sua posição como professora em formação, ao relacionar o seu trabalho dentro do programa como o trabalho do sujeito-professor, “querendo // é / transmitir o seu melhor / ensinar / pras próximas gerações / mas a gente tem pouco apoio” (SD 31). Nesse movimento entre se identificar como professora e ocupar o lugar de formação, Noemi, possivelmente, acaba por apagar as barreiras entre uma posição e a outra, de modo que as discursividades que recorrentemente são utilizadas para falar sobre a desvalorização do magistério atravessam o campo de formação inicial de professores, tais quais a má remuneração, falta de incentivo governamental e falta de reconhecimento pelo trabalho feito, como apontado por pesquisas como a de Reynaldi (1998) e a de Barcelos (2008). Noemi, então, parece se identificar com ambas as posições, já que “pra nós que estamos em formação / né / então // ah / pra mim / ser professora assim é uma luta” (SD 31).

Além disso, essa última metáfora feita pela pibidiana, do professorado como uma luta, ressoa também as relações de poder-saber que são conferidos ao lugar de professor de línguas no magistério público. Por ser uma aluna do curso de Letras Francês, os dizeres de Noemi sugerem um reforço na proposição de que não há espaço para o francês nas escolas públicas, como é possível ver na SD a seguir:

SD 32: Noemi: olha / eu acho que / bom / pelo menos assim / do francês / quase inexistente / né / é difícil encontrar escolas públicas que ainda ensinam francês / [...] a gente tá vendo um sucateamento da escola pública em todas as disciplinas / né / tá tendo uma dificuldade assim / é / tá tendo um desmonte / né / tá difícil pra todo mundo / então / assim / como as línguas / elas acabam não sendo cem por cento a prioridade / né / [...] / então / eu acho que o francês tanto quanto o inglês / as línguas em geral acabam ficando um pouco abandonadas assim / né / no ensino público // mas essa é a minha visão.

Assim, essa luta da qual se refere a pibidiana pode ser significada tanto como possuir um espaço para o ensino dessa língua estrangeira dentro das escolas públicas, quanto como um enfrentamento, a necessidade de pôr em destaque as exigências às ações governamentais contra o “desmonte” e o “sucateamento” da escola pública. Esse fato ainda é agravado pela Lei nº 13.415, de 2017, que, no parágrafo quarto, anuncia:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

A obrigatoriedade só pelo inglês nas escolas ecoa o discurso da globalização, em que o inglês é visto como a língua franca, a língua do mercado, portanto, é relacionada com o capital, colocada como prioridade em relação às demais. Ainda que a língua espanhola apareça com caráter optativo nessa lei, o apagamento das demais línguas estrangeiras, conseqüentemente, o silenciamento das demais culturas dessas outras línguas, não ocorre apenas nesse documento oficial brasileiro, mas também é assinalado na BNCC, em que há apenas a menção da língua inglesa, em substituição do termo língua estrangeira. No caso ainda do ensino das línguas estrangeiras, Noemi destaca que “as línguas em geral acabam ficando um pouco abandonadas”, sendo que esse “abandono”, relativo à ação de deixar uma coisa, renunciá-la, pode ser ligado ao espaço do francês nas escolas, assim como à carga horária reduzida que é dedicada a essas disciplinas no currículo da Educação Básica.

Esses efeitos de sentido produzidos pelos dizeres da professora em formação ressoam, semelhantemente, no enunciado de José, ao formar o imaginário da profissão do magistério público com o qual ele se identifica.

SD 33: José: ela é um pouco desvalorizado / né / tipo / a carga horária é muito reduzida / os alunos / assim / também // pode até ser parte / assim / do / do / próprio plano pedagógico / né / de não conseguir ensinar a língua com eficácia que desperta o desinteresse nos alunos / desmotiva / aliás / né / é essa a visão que eu tenho / que não tem uma motivação / assim / em aprender a língua.

Mais uma vez, a palavra “desvalorizado” aparece nos dizeres dos pibidianos acerca da profissão, demarcando esse lugar de falta do sujeito-professor. Para José, essa falta parece ser vista na redução da carga horária nos horários dos alunos, mas também em relação à desmotivação dos alunos em aprender a língua. Dessa forma, aparentemente, os dizeres de José acarretam efeitos de

sentido que reverberam na relação do sujeito-professor com o outro, com a relação professor-aluno e as suas afetações no processo de ensino aprendizagem. Nesse imaginário, com o qual José parece se identificar, a desvalorização da posição do sujeito-professor acontece pela falta de preparo, “de não conseguir ensinar a língua com eficácia” (SD 33). Observo, portanto, o retorno do ideal de professor animado, que, ao não conseguir cumprir com seu papel, gera a desmotivação em seus alunos e é responsável por parte da sua própria desvalorização nesse cenário.

Ademais, a falta de motivação, nessa perspectiva, vale-se ainda desse “ensinar a língua com eficácia”, em que o termo “eficácia”, muito comum no meio mercantil, faz da língua estrangeira um produto a ser vendido e consumido dentro da sala de aula. Uma vez que, nessa lógica discursiva, as escolas públicas não se valem de um investimento de capital para oferecer um plano pedagógico que cumpra com esses desejos e expectativas, o lugar do sujeito-professor ecoa essa falta e, portanto, é tirado de si a sua valorização – principalmente, quando comparado à escola particular. Sobre isso, Lima e Sales (2007, p. 114-116) dizem:

a falta desses recursos [*material didático e déficit cultural*] faz com que o aluno de escola pública não tenha estímulos e, conseqüentemente, isso tem reflexo em seu interesse e motivação, fazendo com que o seu nível de aprendizagem seja “inferior”, quando comparado com o nível do aluno de escola particular. [*Os professores*] afirmam que é mais difícil ensinar a língua inglesa nas escolas públicas do que nas escolas particulares, porque, em geral, os alunos de escola pública não possuem material didático, são desprezados pelo governo, têm déficit cultural e cognitivo, baixo nível socioeconômico, possuem docentes descompromissados e a escola é condescendente. As respostas dos professores, mais uma vez, ressaltam os preconceitos e estigmas conferidos aos alunos de escola pública.

Com isso, apesar de nunca terem tido contato com a rede pública até então, José, Cássia e Noemi parecem significar esse espaço público dentro de uma matriz de inteligibilidade que aparenta já estar cristalizada no imaginário brasileiro. As formações discursivas que sustentam os dizeres produzidos nessa instância ecoam o déficit, a deficiência, a falha de um sistema educacional brasileiro público, que afeta ambos os professores e os alunos, de maneira que aqueles que não estão, de fato, dentro desse espaço identificam-se com essa rede de sentidos para significá-lo. Possivelmente por isso, mais uma vez, esse imaginário toma lugar nos dizeres de outra pibidiana, Tereza, que vê a pouca valorização do professor ligada a esse déficit cultural, como mostra a SD abaixo:

SD 34: Tereza: eu acho que / é / infelizmente / né / eu acho assim / é pouco visto / é pouco valorizado / mas acho que isso também é uma questão cultural / não é só / né / isso já vem de muito tempo / acho que a mentalidade humana tem que mudar muito para alguma coisa mudar também / sabe? (risos) / mas / o professor é essencial / principalmente o professor de língua estrangeira / é / e nessa questão de / é / professor plane / é / o professor planeja / né / ele conduz a situação / então / é / não tem como você não ter professor de língua estrangeira / como é que // a língua vai morrer / assim / não digo morrer / né / mas vai ficar mais distante ainda esse contato.

Ao significar a posição de professor, Tereza aponta reconhecer que há uma memória discursiva ligada à profissão, a qual ela se refere como uma cultura em que, construída ao longo do tempo, imputou à posição do sujeito-professor a desvalorização. O imaginário criado pela pibidiana, apesar de ser mais otimista quando comparado à de seus colegas, opera uma relação do professor de língua não com seus alunos, mas o lugar que é ocupado por esse “outro” com quem o sujeito-professor se relaciona é, primeiramente, a língua estrangeira. Tereza aparente se identificar, mais uma vez, ao ideal de professor mediador, que “conduz a situação” (SD 34), porém, nesse caso, há uma certa simbiose em que o papel do sujeito-professor está intimamente ligado com a língua – de maneira que um não existe sem o outro.

A partir disso, o imaginário de Tereza pode se circunscrever às discursividades que atribuem a posição do professor de línguas como equivalentes à importância da sua disciplina no currículo, ressoando os mesmos sentidos que perpassam os dizeres de José (SD 33). Nesse sentido, se a língua estrangeira, nas políticas públicas, foi perdendo cada vez mais espaço, assim também o papel do professor de línguas foi atravessado, como já discutido no capítulo anterior.

Em contrapartida, no que diz respeito a última SD relativa a esse imaginário, Camila, em contrapartida a todos os outros pibidianos, parece construir a posição de professor no magistério por uma perspectiva aparentemente positiva, sendo essa vista como um espaço possível de ocupar dentro da relação de poder-saber nas escolas.

SD 35: Camila: a verdade é que eu quero ser professora de / de espanhol nas escolas públicas / eu acho muito legal as escolas públicas / tem gente que fala mal da escola pública / mas eu acho // é um lugar que / exatamente diz a escola / a escola pública / é um lugar do público / todo mundo lá tem / tem o seu / tem o seu lugar / sabe? / aí eu acho legal.

Dessa maneira, a pibidiana, aparentemente, se vale de dois mecanismos discursivos para operar esse ideal: o primeiro relativo ao esquecimento dos conflitos que ocorrem dentro da escola, o que possibilita o entendimento que, em toda e qualquer instância escolar, teria um lugar para o sujeito ocupar, sem ser silenciado, pois “é um lugar do público / todo mundo lá tem / tem o seu /

tem o seu lugar” (SD 35); o segundo trabalha a ilusão de completude, mais uma vez, que parece exercer um efeito crucial na identidade do sujeito-professor, porque acaba por homogeneizar os espaços escolares, alisando as diferenças, a fim de criar um lugar do qual todo mundo, todo professor, pode se valer. Ainda vale apontar que, no fio do dizer, no intradiscorso, a hesitação de Camila, em “tem / tem o seu / tem o seu lugar” (SD 35), pode sugerir certa dificuldade em encontrar uma palavra adequada, ou seja, uma dificuldade de acreditar no que está dizendo.

O que intriga nessa fala de Camila é que, justamente em seu início, a pibidiana indica reforçar que “quer ser professora de espanhol” e, ao falar de seu desejo em uma narrativa fictícia sobre si, ela parece acabar por esquecer, no seus dizeres, as barreiras criadas pelas políticas públicas, que dificultam a existência do ensino da língua espanhola dentro da sala de aula. Desde a proposta de reformulação do currículo pela BNCC em 2017, em que a língua estrangeira exclusivamente tornou-se a língua inglesa, as outras línguas que eram ofertadas no currículo perderam seu lugar nas escolas. As renúncias do espanhol e do francês colocam em foco o jogo de poder que a praticamente inexistente agenda de políticas públicas linguísticas do país opera, sendo que, regidas pelas FDs neoliberais, o inglês é visto como a língua franca, a língua do mercado, portanto, deve ser a única língua ofertada obrigatoriamente na escola, a despeito da importância linguística do espanhol, em especial, pela posição geopolítica brasileira. Assim,

o imperialismo estadunidense e o fato de a Lei do Espanhol não ter sido uma política de Estado, mas sim de governo (LIMA; MACIEL; PAZOLINI, 2019) [*sic*], aliado à submissão do Brasil aos organismos internacionais (que será melhor discutido a posteriori), fez com que o idioma fosse excluído, sem muita resistência legislativa, do catálogo de disciplinas obrigatórias ofertadas na Educação Básica (Willima *et al*, 2023, p. 346).

Os dizeres de Camila não ressoam todas essas contradições do lugar do professor de espanhol na escola pública, como o fazem os de Noemi (SD 32), justamente por causa do mecanismo de apagamento discursivo, quando Camila parece criar, na sua fantasia, o lugar de desejo que quer ocupar – esse criado em um ambiente utópico em que não há conflitos ou frustrações. Finalmente, apesar de afirmar várias vezes a sua preferência pelo público, embora a pibidiana mencione quatro vezes que se identifica com a escola pública, a heterogeneidade constitutiva do discurso se deixa mostrar pelos seguintes dizeres “tem gente que fala mal da escola pública” (SD 35); mesmo em busca de retratar a narrativa que tem da sua própria constituição identitária em que o público enseja o lugar de desejo, esse mesmo lugar é atravessado pelas vozes

dissonantes que constroem o imaginário do professor desvalorizado, mal remunerado, mal visto na sociedade, nos dizeres de Camila.

Destarte, para além das representações que já trabalhei aqui, a análise do *corpus* levantou várias outras questões que demandariam muito mais tempo e espaço para discussão, as quais pretendo reverter em artigos redundantes dessa dissertação. No próximo capítulo, propus um entrecruzamento das representações do documento do subprojeto com aquelas trabalhadas neste capítulo, a fim de debater as convergências, divergências e atravessamentos dos dizeres que perpassam o documento nas entrevistas.

CONSIDERAÇÕES

*“[...] Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu [...]”.*
(Fernando Pessoa).

Para as minhas considerações, faço o retorno ao início, volto-me, primeiramente, às questões que me inquietaram, me motivaram a propor as discussões que realizei até aqui. Lidar com a formação de professores, à luz dos estudos discursivos, significa reconhecer a heterogeneidade constitutiva desse processo, que dá palco aos conflitos, estranhamentos, deslocamentos, rupturas, assim como também opera as constâncias, os retornos ao mesmo, os encontros que perfazem os nós formantes na constituição identitária desses sujeitos. É nesse jogo de relação do outro e do eu, da alteridade com o familiar, em que é possível fazer uma leitura a fim de compreender os processos identificatórios desse sujeito-professor na sua formação.

Intentei problematizar, com este trabalho, a tendência de uma visão homogeneizadora dos processos de formação de professores, principalmente, quando se trata da tentativa de apagamentos dos desencontros que acontecem nessa instância, com o escopo de criar um ideal de sucesso absoluto, de solução definitiva, das problemáticas presentes na formação docente. Na minha investigação sobre os efeitos de sentido que foram produzidos nas discursividades do documento do subprojeto que atravessam a constituição identitária desses pibidianos, percebi que é justamente nesses confrontos, nessas problemáticas, que ocorrem as (des)identificações dos sujeitos-professores em formação. Como bem discorre Coracini (2003, p. 207),

O sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado, isto é, como todo sujeito que ocupa um lugar entre o desejo da completude e a percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia a dia.

Assim, com a finalidade de entrecruzar as discursividades, encontrar as convergências e divergências dessas vozes no processo de formação de professores, apresento o quadro a seguir.

QUADRO 3 - A desvalorização docente: vozes consonantes na constituição do sujeito-professor em formação.

| Primeiro momento | | | |
|----------------------------------|--|-----------------------------------|--|
| Representação | SD do documento | Representação | SD dos participantes |
| O professor desvalorizado | <p>FD neoliberal: SD 9: [...] um professor de línguas estrangeiras que se inquieta frente <u>aos desafios pedagógicos, políticos e sociais, advindos do desconhecimento e do demérito social</u>, historicamente atribuído, em uma visão mais ampla, às Humanidades e, mais especificamente, ao universo linguístico-cultural veiculado pelas línguas estrangeiras.</p> <p>SD 11: [...] <u>indicador de eficácia</u> que vai aferir se os processos adotados para o <u>êxito desta meta</u> [exercitar a cidadania enquanto professor de línguas estrangeiras].</p> <p>SD 12: Estes instrumentos constituem-se em <u>um indicador de produtividade</u> que vai avaliar a utilização dos recursos disponíveis e <u>a qualidade das operações executadas diariamente</u>.</p> | O professor desprestigiado | <p>FD neoliberal: SD 31 (Noemi): [...] mas a gente tem <i>pouco apoio</i> / eu acho / por mais que os programas estejam aqui presente / eles são / <u>eles são mal vistos / eles são pouco valorizados</u> / sabe? / porque tipo eu acho que o governo ele não tem a / a noção suficiente do trabalho que a gente faz [...].</p> <p>SD 33 (José): ela é um <i>pouco desvalorizado</i> / né / tipo / <u>a carga horária é muito reduzida</u> [...].</p> <p>SD 34 (Tereza): eu acho que / é / infelizmente / né / eu acho assim / é pouco visto / <u>é pouco valorizado / mas acho que isso também é uma questão cultural</u> [...].</p> <p>SD 35 (Camila): [...] <u>tem gente que fala mal da escola pública</u> / mas eu acho // é um lugar que / exatamente diz a escola / a escola pública [...].</p> <p>SD 30 (Cássia): [...] e da nossa questão / gestão / atual / é / <u>há uma desvalorização imensa do ensino público / é / falta de recurso</u>.</p> <p>SD 31 (Nomei): eu acho que ser professor / assim / vendo os meus pais / né / <u>é um trabalho de luta também / porque a gente é muito mal remunerado</u> [...].</p> |

Fonte: Autora.

Tendo por base a leitura do quadro acima, entendo que as representações delineadas nos dizeres dos participantes da pesquisa indicam as discursividades que estão presentes no documento, advindas da inscrição desses dizeres nas FDs neoliberais, ao se tratar do lugar do sujeito-professor na sociedade brasileira, e que imputa à educação um caráter mercantil. Logo, enfocam a necessidade da eficácia, da meta a ser cumprida para prover um “indicador de produtividade” e “qualidade das operações executadas”, sendo esses sentidos sempre ligados à manutenção e geração de capital, como já foi discutido nos capítulos anteriores. Portanto, há uma aproximação entre os ideais de professor desvalorizado do documento e o professor desprestigiado dos dizeres dos entrevistados. Com isso, os efeitos de sentido produzidos pelo documento são ecoados nas falas dos pibidianos, quando esses se relacionam a essas representações, com as quais eles se identificam, para constituir a sua identidade a partir do imaginário de um professor “mal visto”, “pouco valorizado”, “mal remunerado”, conforme mostram os destaques nas SDs no quadro 3.

Apesar de, na análise do quadro 3, ser possível identificar as mesmas FDs que atravessam tanto o documento quanto as entrevistas, na segunda representação que proponho a seguir, a heterogeneidade constitutiva do discurso é evidenciada. Ao tratar do “professor incompleto” e do “professor messiânico”, as discursividades que sustentam a trama de significações dessas representações são antagônicas, mas constitutivas. Dessa maneira, os sentidos evocados pelo “professor incompleto” trabalham a ilusão da completude como lugar de desejo, enquanto o “professor messiânico” se significa justamente nessa ilusão de totalidade e utiliza dos mecanismos de apagamento discursivos para mascarar a sua falta. Essas vozes dissonantes são trabalhadas melhor no quadro a seguir:

QUADRO 4 - A ilusão e o desejo pela completude: vozes dissonantes na constituição do sujeito-professor.

| Primeiro momento | | | |
|-------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------------|
| Representação | SD do documento | Representação | SD dos participantes |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| <p>O professor incompleto</p> | <p>FD da completude: SD 10: É preciso que o licenciando, em um primeiro momento, compreenda <u>todas as nuances do processo</u> de se ensinar e aprender línguas estrangeiras, sobretudo, no confronto com as demais áreas de conhecimento que compartilham o mesmo espaço escolar [...].</p> <p>SD 14: [...] um professor de línguas estrangeiras que <u>se inquieta frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais</u> [...].</p> <p>FD da falta: SD 13: Para tal, faz-se mister atuar junto ao licenciando no seu processo de construção e exercício de cidadania, colaborando com sua <u>formação pré serviço e formação continuada</u>.</p> <p>SD 14: A realização desta meta exige um <u>trabalho contínuo</u> de descoberta e experimentação do ofício de um professor de línguas estrangeiras [...].</p> | <p>O professor messiânico e o professor animador e mediador</p> <p>FD da completude: SD 18 (Camila): [...] porque eu via a maneira que os professores agiam comigo / <u>eles fazia de tudo pra me ensinar</u> / para ensinar os outros alunos [...].</p> <p>SD 28 (Tereza): [...] eu acho que o professor em si é uma troca muito grande / ele é um mediador muito grande / e professor / <u>ele cabe em qualquer lugar / seja lá professor do que for</u> [...].</p> <p>SD 20 (Cássia): eu acho que é maravilhoso como que <u>a gente pode mudar a vida de uma pessoa ensinando ela</u> [...].</p> <p>SD 24 (Noemi): [...] eu acho que <u>não só é um professor que / lógico / domina bem os conteúdos</u> / mas um professor que tem a / uma metodologia boa / <u>um metodologia íntegra e uma metodologia clara</u> / né / que consiga aplicar esses conteúdos de forma / é / clara e eficiente para que o aprendizado dos alunos / é / aconteça da melhor forma possível / né / que eles consigam se beneficiar / é / <u>não só pra aprenderem a língua / mas também pra poderem se desenvolver em outros campos da vida deles</u> [...].</p> <p>FD da falta: SD 23 (Noemi): [...] eu gostaria de sair como uma professora independente / porque <u>eu ainda me sinto / tipo / com muita dificuldade de / tipo / montar o básico</u> [...].</p> <p>SD 27 (José): hum // ai / assim / <u>é um pouco difícil porque eu nunca tive a experiência / entendeu?</u> [...].</p> <p>SD 28 (Tereza): [...] <u>eu não tô aqui buscando</u> propriamente a parte só da / como que eu te falo? / de uma formação profissional / <u>eu já busco outro lado</u> [...].</p> |
|--------------------------------------|--|---|

Fonte: Autora.

É interessante observar como as discursividades do documento do subprojeto que criam essa imagem quimérica de um professor que conhece tudo sobre o processo de ensino-aprendizagem, que se inquieta frente à todas as problemáticas, sejam elas pedagógicas, políticas e sociais, refletem seus sentidos no ideal do professor messiânico, com o qual os pibidianos se identificam. A FD da completude, assim, interpela ambas as representações do documento e dos participantes, apesar de que, relacionada ao ideal do professor messiânico, há outros sentidos que são trabalhados e se diferenciam daqueles presentes nas SDs do documento, tais quais o sujeito-professor que faz de tudo para ensinar, que cabe em qualquer lugar, que faz a diferença e muda a vida de seus alunos (ver destaques nas SDs dos pibidianos no quadro 4).

Embora, como já analisei no capítulo anterior, o ideal do professor messiânico opere com a falta constitutiva do sujeito a partir do seu apagamento, a representação feita pelos pibidianos do professor animador e mediador é perpassada na sua materialidade linguística pelas discursividades da falta, que se conectam à imagem do professor incompleto no documento do subprojeto. Desse modo, os sentidos que permitem compreender a necessidade de um “trabalho contínuo” e de “formação inicial e continuada” no documento, dizeres esses que salientam o lugar da falta constitutiva do sujeito-professor, têm as suas ressonâncias nos enunciados dos pibidianos. Daí, segundo os destaques que fiz nas SDs dos participantes acima, aparecem as “dificuldades” relativas ao exercício da profissão, como “montar o básico”, a dificuldade trabalhada a partir de algo que lhe falta (nesse caso, “a experiência”) e o assinalamento de que há uma busca que acontece nesse processo, uma busca por algo que lhe escapa, que lhe falta, para ocupar essa posição de sujeito-professor.

Ainda, esses dois ideais que destaquei na análise das primeiras entrevistas, do professor messiânico e do professor mediador e animador, são indiciados, também, pelas discursividades que interpelam a representação do professor cidadão crítico-reflexivo no documento.

QUADRO 5 - A criticidade na formação de professores: vozes consonantes nas primeiras entrevistas.

| Primeiro momento | | | |
|-------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------------|
| Representação | SD do documento | Representação | SD dos participantes |
| | | | |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>O professor cidadão crítico-reflexivo</p> | <p>FD crítico-reflexiva: SD 15: [...] professores de línguas e literaturas que, em primeira instância, <u>constituem-se em leitores da sociedade em que atuam</u>, compreendendo a leitura como a constituição do indivíduo em seu universo cultural, político, histórico e linguístico <u>concebemos esse profissional como um indivíduo inserido na esfera social que não pode desvincular a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais</u> [...].</p> <p>SD 16: [...] Como profissional da linguagem, capaz de <u>compreender sua atuação profissional a partir de uma visão ampla dos processos históricos e sociais, em um mundo em permanente transformação</u> [...].</p> <p>SD 17: [...] ele [o professor] seja o agente de sua própria prática docente; que ele <u>demonstre autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas</u> [...].</p> | <p>O professor messiânico e o professor animador e mediador</p> | <p>FD crítico-reflexiva: SD 23 (Noemi): [...] mas a minha expectativa é realmente conseguir sair uma <u>profissional competente mesmo / bem formada / hum / e também crítica e consciente / já ciente de como tá a situação nas escolas / nas escolas estaduais</u> [...].</p> <p>SD 24 (Noemi): [...] mas que eu gostaria de realmente poder ajudar através da língua / <u>ressignificar até a forma que eu vejo de pensar / para que eles possam realmente / talvez / se conectar com uma cultura diferente e serem mais abertos assim com a forma com que eles abordam outras culturas / abordam outras línguas / outra pessoas</u> [...].</p> <p>SD 29 (Tereza): a realidade / às vezes / é diferente da expectativa / mas eu acredito que <u>é função do professor</u> (risos) <u>ir se adequando a isso / né / sempre fazer da melhor forma possível</u> [...].</p> |
|---|--|--|---|

Fonte: Autora.

Ainda que apenas duas pibidianas sejam perpassadas pela FD crítico-reflexiva, é possível ver, que, em certa medida, houve o atravessamento desses sentidos, que ampararam uma das representações de professor no documento, na primeira entrevista. Assim, a visão ilusória desse profissional, leitor do mundo, autônomo intelectualmente, capaz de construir sua própria prática e conhecimento, toma forma nos dizeres das entrevistadas, que parecem se identificar a essas discursividades, e buscam “[ser] uma profissional competente mesmo”, “ressignificar até mesmo a forma que eu vejo de pensar”, “ir se adequando a isso / né / sempre fazer da melhor forma possível” (quadro 5). Por fim, destaco que, apesar de ser uma discursividade recorrente no documento, que foi até mesmo trabalhada em uma das seções do capítulo III, não consegui encontrar os efeitos de sentidos ou interdiscursividades sobre o letramento digital que analisei

como “a prática docente crítica no mundo contemporâneo e tecnológico” nas falas dos pibidianos nesse primeiro momento.

Em suma, todas essas discussões que levei até o momento contribuem para (re)pensar a formação inicial de professores no PIBID como um espaço de múltiplas vozes, que ora convergem, ora divergem, mas que compreendem a inscrição de um sujeito na posição discursiva de professor de línguas. Exatamente por isso, embora haja a intenção de propor um ambiente de formação inicial docente guiado pelo intuito de valorização do magistério, há discursividades que ressoam e reforçam a representação do professor desvalorizado e do professor desprestigiado tanto no documento do subprojeto quanto nos dizeres dos pibidianos. Ainda, como resultado dessa pesquisa, considero muito importante destacar que a participação de todos os pibidianos resultou na identificação deles com o curso de Letras, sendo a favor da permanência deles no curso, bem como instigou a continuidade dos estudos na área das Letras em nível de pós-graduação.

Finalmente, considero que os efeitos de sentidos do programa proporcionaram aos pibidianos momentos de (des)identificação com o lugar de sujeito-professor de línguas. Não trato, aqui, os deslocamentos das desidentificações como rupturas totais ou rompimentos cabais, primeiramente, por ser impossível conceber essa noção de absoluto pela perspectiva discursiva, e, segundo, por entender que a constituição identitária desses participantes está sempre em movimento – mesmo que esses movimentos sejam sutis –, pois o sujeito-professor está sempre frente a um outro (outro-aluno, outra-língua, outro-ideal). Nessa confusão identitária, há, sim, momentos de encontro-confronto com a posição, devido a estranhamentos nesse processo de formação docente. Todavia, é nessa estranheza, é por causa dessa barra, que outros movimentos de identificação tomam lugar, e, justamente por isso, a constituição identitária do sujeito em formação (se) assume nessa posição de professor de línguas, em que é possível significar, produzir sentidos a partir dela. Por fim, termino com a esperança de que essa pesquisa possa instigar mais reflexões sobre as discursividades conflitantes que interpelam o sujeito-professor em sua posição e, assim, (res)significar a maneira de lidar com programas e espaços de formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola (org.). **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Marcia Juliana Dias; FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Revista Leia Escola**, v. 12, n. 2, p. 106-130, set. 2014. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285>>. Acesso em: 09 out. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v12i2.285>.

ARAÚJO, M. L. S. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e35696, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35696>. Acesso em: 26 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35696>.

ARAÚJO, Paula Serralha. **Crenças e experiências de professores no PIBID de Língua Inglesa: interação e ressignificação?** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.340>.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 15 ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas – as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(S) Enunciativa(S). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 25-42, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 31 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v19i0.8636824>.

BARCELOS, A. M. F. O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil: Algumas reflexões. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (Orgs.) **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Ed. da Universidade de Uberlândia, 2008.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Benjamin, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – a constituição de uma identidade profissional. **Investigações – Linguística e Teoria Literária**, v. 17, n. 2, p.97-114, 2005.

BOMFIM, A. M. *et al.* Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 27–52, jan. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100003>.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 13415, de 2017**. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Referências para formações de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprofl&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério Da Educação. **PIBID - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/PIBID>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; *et al.* Vozes de professores da escola básica: experiência com a iniciação científica do ensino médio. **Raído**, v. 12, n. 30, p. 123-140, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9386>.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula. Realidade, transformação e celebração: discursos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Domínios de Linguagem**, v. 11, n. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL28-v11n1a2017-5>.

BRITO, Luiz André Neves de. (Re) Lendo Michel Pêcheux: como a análise do discurso de linha francesa apreende a materialidade discursiva?. Eutomia, **Revista de Literatura e Linguística**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 9, p. 542-562, jul. 2012.

CAPES. **Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/transparencia>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CAPES. **Pibid**: programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.17, Campinas: UNICAMP, 1991.

CASTRO, Natália Mariloli Santos Giarola; NEVES, Maralice De Souza. A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês. **Caletrosópio**, v. 8, p. 140-157, 2020. DOI: <https://doi.org/10.58967/caletrosopio.v8.nesp.II.2020.3872>.

CESCON, E. A educação como produto e o trabalho docente. **Conjectura**: filos. e Educ., Caxias do Sul, v. 24, 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122019000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jul. 2023. Epub 31-Jul-2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v24.e019024>.

COMUNICA UFU. **Universidade Federal de Uberlândia luta contra novo corte de verbas anunciado pelo governo federal**. 2022. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2022/10/universidade-federal-de-uberlandia-luta-contrano-corte-de-verbas-anunciado-pelo>. Acesso em: 10 maio 2023.

COMUNICA UFU. **Reitoria da UFU emite nota sobre bloqueio orçamentário das Universidades Federais**. 2022. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2022/10/universidade-federal-de-uberlandia-luta-contrano-corte-de-verbas-anunciado-pelo>. Acesso em: 10 maio 2023.

CORACINI, Maria José. Identidade e O monolingüismo do outro. In: **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p.45-55. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000200006>.

CORACINI, Maria José. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi) ver o outro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 475-498, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30024>.

CORACINI, Maria José. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, v. 17, n. 35, 2003.

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). Trabalhos em **Linguística Aplicada**, v. 36, p. 147-158, 2000. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v23i1.5635>.

CORACINI, Maria José. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 1, p. 132-161, 2015.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio. **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática**: discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J. A-present-ação. In: ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação: Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2008.

CORTEZ, Anne C. C. R. *et al.* Desafios dos docentes da educação básica, no uso de tecnologias para as aulas à distância, frente à pandemia de Covid-19. **Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação**, v. 6, n. 1, 2020.

CRUZ, Rebecca Alves Araújo. **(Des)encontros do materno-estrangeiro para professores/as brasileiros/as no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)**. 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.216>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O discurso do sujeito-professor em formação:(des)construindo subjetividades. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 91-106, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146766>.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. No dizer da prática: o discurso do sujeito-professor de línguas em formação. **Revista de Educação**, v. 3, n. 3, p. 6-21, 2010.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FAVERO, Altair Alberto; DORO, Marcelo José. O declínio da experiência e os desafios educacionais: uma abordagem a partir de Walter Benjamin. **Conjectura: filologia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 459-476, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.V23.N3.2>.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1985.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 136-167, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. John Locke: por uma educação liberal. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 47, p. 363-377, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640057>.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

GUEDES-PINTO, A.L.; KLEIMAN, A. B. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147039>.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, E. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. In: **Estudos da Linguagem**, n. 1, p. 6167, 2005b. Vitória da Conquista BA:Edições UESB. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v1i1.978>.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira L. Louro. Rio de Janeiro, DP& A Editora, 1997.

hooks, b. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994. DOI: <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, set/dez 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 96-103.

LACAN, Jacques. (1954/1955). **O Seminário**, Livro 2: O Eu Na Teoria De Freud E Na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A mestria da palavra e a formação de professores. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 3, p. 849-865, 2011.

LANDIM, D. Agência de professores de línguas sob a ótica dos novos letramentos. In: Lopes, C et al (org). **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas. Goiânia: Editora Scotti, 2021.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, José Rosamilton de. Reflexões sobre a língua inglesa no currículo escolar contemporâneo. **Babel**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, 2022, v. 12, e13590. DOI: <https://doi.org/10.69969/revistababel.v12i.13590>.

LIMA, Francisca De Fátima; SALES, Luís Carlos. As representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de Teresina. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 1, p. 106-122, 2007.

LYTOARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 1979.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>.

MARTINS, V. L. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. **Revista Científica Intr@ciência**, v. 10, p. 37-58, 2015.

MELO NETO, José Francisco de. Educação Popular e " Experiência". **Revista Contexto & Educação**, v. 26, n. 85, p. 31-50, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: método ou ética? In: JORDÃO, C. M. *et al* (org.). **Formação "desformatada"**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editora, 2011.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (org). **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p. 126-146.

MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural- educacional. In: MAGNO, W. R. S.; CAMPOS, D. M. (org). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p. 187-206.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NEVES, M. S. **A Conversação como pesquisa em projeto de educação continuada: o afetamento da psicanálise no ensino/aprendizagem de línguas**. Projeto de Pesquisa para a Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Ê.; MOTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a ‘qualidade’ dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 42, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639376>. Acesso em: 26 jul. 2023.

OLIVEIRA, Márcio de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da Divisão do Trabalho às Formas Elementares. **Debates do NER**, p. 67-94, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8136.30352>.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PASCHOAL LIMA, Regina Célia de Carvalho. Ser ninguém-ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora UNICAMP, 2003. p. 257-266.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69) - parte I e II. In: GADET, Françoise; HAK, Toni. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora UNICAMP, 2018.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Trad. E. P. Orlandi, et al. Campinas: Editora UNICAMP, 2014.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PÔRTO, W.A.A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. **Domínios de linguagem**, v. 14, n. 3, p. 1-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL43-v14n3a2020-6>.

PRADO, Rayanne Márcia Finholdt. **Dizeres dos Egressos do Pibid sobre a Formação de Professores de Língua Espanhola**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini; FURUTA, Susy Maria Zewe Coimbra. Novas tecnologias nas aulas de língua inglesa: aprimorando o processo de ensino/aprendizagem processo de ensino/aprendizagem processo de ensino/aprendizagem. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 197-203, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.6006>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

QUEIROZ, Felipe. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 187-191, Jan./Abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-49792018000100012>.

REIS, Valdeni Da Silva. Identificação e deslocamentos identitários do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira. **Revista Intersecções**, v. 5, n. 7, p. 118-140, 2012.

REVUZ, C. A Língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas, Mercado das Letras, p. 213-230, 1998.

REYNALDI, M. A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1998.

SANTOS, H. K. R.; SACARDO, M. A. S. A política de formação de professores: o estado da arte sobre o PIBID na pós-graduação em educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1168–1181, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11404>.

SANTOS, Maria Das Graças Moura; COSTA, Dhemersson Warly Santos; SILVA, Carlos Augusto Silva. Retrato Falado Do Professor: discursos que fabricam subjetividades docentes. **Cadernos Cajuína**, v. 3, n. 3, p. 103-121, 2018. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v3i3.203>.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix LTDA, 2021.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 13, p. 63-81, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100004>.

SERRANI, Silvana Mabel. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, J. O. da; FERREIRA, M. Representação de professores em redes sociais: discursos sobre a docência e identidade docente. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 1, p. 68-84, 2 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v27i1.9963>.

SILVA, Cássia Aparecida da. **A avaliação da aprendizagem no processo de formação docente dos Pibidianos**. 2019.118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.680>

SILVA, Magali Milene. O discurso universitário e a clínica contemporânea. **Cad. psicanal.** Rio de Janeiro, v.40, n.38, p. 161-182, jun. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141362952018000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 09 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.680>.

SINET UFU. **Corte orçamentário e bloqueio de verbas podem paralisar a educação superior**. 2021. Disponível em: <http://www.sinetufu.org/noticias/sinet/corte-orcamentario-e-bloqueio-de-verbas-podem-paralisar-a-educacao-superior/>. Acesso em: 10 maio 2023.

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

STOLZMANN, M. M.; RICKES, S. M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. In: REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. **Psicanálise e educação: uma transmissão possível**. Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: APOA, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Fronteiras litorâneas no conceito de sujeito em pesquisas sobre a subjetividade em jogo no ensino-aprendizagem de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, p. 299-316, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000200005>.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; CAVALLARI, Juliana Santana. Linguagem e subjetividade na relação do sujeito com a (s) língua (s). **Letras & Letras**, v. 32, n. 3, p. 6-15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL65-v32n3a2016-1>.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira.** 2010. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campina, Iel, Unicamp, Campinas, 2010.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; KIELING, Helena Dos Santos. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 351-368, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80662>.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves *et al.* A contrarreforma (golpista) do ensino médio e suas implicações para estudantes de letras–espanhol. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 4, p. 344-362, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i4.723>.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEULLI, Elizandra. **A (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional.** 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (1)

1. O que é a língua inglesa/francesa/espanhola para você? Qual a relação dessa língua estrangeira com a sua escolha em cursar Letras?
2. Há quanto tempo você estuda essa língua? Como tem sido a sua experiência de aprendê-la? Comente seus sucessos, insucessos e suas lembranças.
3. Fale sobre a sua visão de você como professor dessa língua. Como professor em formação, o que você tem a dizer sobre sua profissão?
4. Que expectativas você tem sobre o PIBID?
5. Na sua opinião, que características definiriam um professor de língua estrangeira?
6. Você acha que aprender essa língua estrangeira mudou ou tem mudado alguma coisa na sua vida? E, especificamente, na sua profissão? Comente.
7. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, quais são as características mais importantes para um aluno de língua estrangeira?
8. Qual o seu contato com o ensino de língua estrangeira em escolas públicas? O que você acha sobre a profissão no magistério público (professor de língua estrangeira em escolas públicas)?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Processos de identificação na formação docente em língua estrangeira no PIBID”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Carla Nunes Vieira Tavares e Lara Cristina Batista Souza. Nesta pesquisa, nós estamos buscando investigar quais são as representações de si, da língua estrangeira e do processo de ensino-aprendizagem que os participantes Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (Edição 2022) de Língua Estrangeira apresentam no início e depois de um semestre de participação no programa e de que maneira esse participante ressignifica as suas construções identitárias durante a participação no programa PIBID (Edição 2022) de Língua Estrangeira da Universidade Federal de Uberlândia. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelas pesquisadoras Lara Cristina Batista Souza, por meio da plataforma Google Meet, em Dezembro de 2022 e você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar desta pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você participará de duas entrevistas orais, com duração menor a 90 minutos, por meio de uma plataforma online chamada Google Meet, a primeira sendo em Dezembro de 2022 e a segunda em Julho/Agosto de 2023. Durante a entrevista, você responderá a perguntas sobre você como aluno-professor em formação participante do programa e suas percepções sobre os processos de ensino-aprendizagem e língua estrangeira. A sua entrevista terá o áudio gravado por meio de um gravador de voz e será transcrita mais tarde pela pesquisadora, com o objetivo de analisar quais são as suas representações que foram discutidas durante a entrevista. As entrevistas têm 8 perguntas e você gastará, em média, 30 minutos para respondê-las. Você poderá ter acesso às perguntas da entrevista antes de respondê-las. Os pesquisadores irão manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). A entrevista não terá duração superior a 90 minutos e nem gastos de deslocamento para um local específico. O risco que esta pesquisa apresenta está relacionado à identidade dos participantes e, portanto, à possibilidade da quebra de sigilo relativa às informações fornecidas por esses. Todavia, as pesquisadoras, a fim de amenizar o risco e executar o proposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia, comprometem-se a usar nomes fictícios para referir-se aos participantes e suprimir quaisquer informações que permitem o reconhecimento ou a localização deles. Os benefícios serão: i) valorização dos conhecimentos e saberes produzidos em programas de ensino e extensão para os cursos de licenciatura de Letras da Universidade Federal de Uberlândia; ii) produção de informações relativas ao incentivo ao magistério público e à permanência no curso de licenciatura em Letras Língua Estrangeira por meio de programas de ensino e extensão voltados para discentes do curso de Letras; iii) instigar a reflexão nos alunos-professores em formação participantes dessa pesquisa, a fim de ressignificarem a prática docente e suas relações com si, com a comunidade, com o processo de ensino-aprendizagem e com a língua estrangeira; iv) enfoque na importância

do Programa de Iniciação à Docência (Edição 2022) de Língua Estrangeira da Universidade Federal de Uberlândia para seus participantes e o contexto em que ele está inserido. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Lara Cristina Batista Souza, por meio do e-mail laracbsouza@ufu.br ou (34) 99190-8208, e Carla Nunes Vieira Tavares (34)3239-4162, por meio do e-mail carlatav@ufu.br ou na Universidade Federal de Uberlândia, localizada na Av. João Naves de Ávila, no 2121, bloco u, sala 231, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 15 de dezembro de 2022

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

ANEXOS

ANEXO A



Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
Edital CAPES nº 23/2022

PROPOSTA DE PROJETO INSTITUCIONAL – PIBID (SUBPROJETO)

| | |
|--|---|
| Título :Temas Contemporâneos Transversais, Línguas Estrangeiras e Internacionalização | |
| a) nome coordenador de área (bolsista) e docentes colaboradores, selecionados conforme critérios definidos abaixo; | |
| <div style="background-color: black; width: 100%; height: 40px;"></div> | |
| b) eixo proposto; | |
| Eixo II (Roxo - conforme apresentação realizada na reunião - 3626023): Artes Visuais, Educação Física, Letras Espanhol, Letras Francês, Letras Inglês, Letras Português, Letras Língua Portuguesa com Domínio em Libras (LPDL), Música e Teatro. | |
| I - Área de iniciação à docência (<i>Lista Fechada</i>) | |
| Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa. | |
| Curso(s) participante(s) (<i>Lista Fechada</i>) | |
| Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola Curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa | |
| II - Núcleo(s) (Opções fechadas) | |
| Quantidade de Núcleo(s): 3 | Quantidade de discentes de ID (<i>Preenchimento automático – múltiplo de 24</i>) |
| III - Descreva os objetivos específicos do subprojeto. | |
| | |

- Discutir e refletir sobre os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), a fim de desenvolver nos/nas estudantes da educação básica o senso de cidadania, em contextos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras;
- Reconhecer e aprender sobre os temas que são relevantes para a atuação dos/das estudantes da educação básica na sociedade a partir da compreensão de textos autênticos em língua espanhola, francesa e inglesa;
- Mostrar a importância do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como meio de inclusão social e disseminação da cultura linguística;
- Contribuir para a desconstrução do imaginário em torno do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, na educação básica - que, geralmente, são concebidas como meros instrumentos utilizado para comunicação -, de modo a ressignificar a sua docência como uma prática constituída de significados, conhecimentos e valores;
- Propiciar a experimentação com tecnologias digitais de informação e comunicação de modo a incluí-las na formação do/da professor/a de língua estrangeira;
- Ler e discutir teorias e estudos sobre o ensino-aprendizado crítico de línguas estrangeiras no mundo contemporâneo, inclusive no que concerne ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e a práticas languageiras;
- Contribuir para a reflexão sobre a variedade linguística existente no mundo e discutir sobre as relações de poder que se fazem e acontecem na/pela língua, sobretudo colocando foco nas idiossincrasias dos países que têm o espanhol, o francês e o inglês como língua materna, como segunda língua e como língua estrangeira;
- Elaborar material didático em meio físico e/ou em meio digital com diferentes gêneros textuais e contemplando os TCTs, para que os/as aprendizes percebam as diferentes linguagens que caracterizam os gêneros, com especial destaque para as singularidades de modalidades orais e escritas;
- Oferecer oficinas e/ou minicursos, extraclasse, para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem das línguas espanhola, francesa e inglesa;
- Oportunizar a participação de práticas de letramento em línguas espanhola, francesa e inglesa que estejam articuladas interdisciplinarmente com os TCTs;
- Propiciar um diálogo entre o ensino superior e a educação básica e promover ações na formação inicial e na formação continuada;
- Criar um espaço articulador para que o/a docente em formação possa dialogar com a teoria e prática, além de oportunizar a experiência e vivência no futuro espaço de trabalho;
- Criar a oportunidade de elaboração de projetos em equipe entre os/as participantes do projeto.

IV - Liste as metas a serem alcançadas e seus respectivos indicadores de acompanhamento.

(300 caracteres para cada)

(300 caracteres para cada)

Meta 1: Exercitar a cidadania enquanto professor de línguas estrangeiras

Para tal, faz-se mister atuar junto ao licenciando no seu processo de construção e exercício de cidadania, colaborando com sua formação pré serviço e formação continuada. A referida construção se dará por meio de reflexões e discussões instauradas ao longo da *práxis* docente, sob a supervisão de um fazer acadêmico promotor de inclusão social, linguística, cultural e digital.

Indicador 1: - Reuniões periódicas de discussão e acompanhamento do trabalho discente. Estas reuniões constituem-se em **um indicador de eficácia** que vai aferir se os processos adotados para o êxito desta meta, se processam de forma adequada.

| | |
|--|---|
| <p>Estas reflexões serão efetivadas como oficinas acadêmico-culturais com temas transversais capazes de capacitar o licenciado a compreender, questionar e ler criticamente os fenômenos que têm ressonâncias no âmbito do domínio linguístico, inserido em uma contingência mais ampla, causando impactos na sua própria leitura de mundo; mediada pela exposição à diversidade linguística. O exercício da cidadania, enquanto meta, se concretiza na adoção, por parte do licenciando, de uma atitude profissional efetiva no escopo de uma integração indivíduo/sociedade, permeada pela constituição do indivíduo na e pela linguagem; em uma interrelação entre o conhecimento e sua cotidianidade social e política, entendendo sua função pedagógica não apenas como uma demonstração de competência técnica, mas, sobretudo, como uma ação político-cultural integrada ao grupo social em que vive.</p> | |
| <p>Meta 2: Exercitar a práxis docente A realização desta meta exige um trabalho contínuo de descoberta e experimentação do ofício de um professor de línguas estrangeiras que se inquieta frente aos desafios pedagógicos, políticos e sociais, advindos do desconhecimento e do demérito social, historicamente atribuído, em uma visão mais ampla, às Humanidades e, mais especificamente, ao universo linguístico-cultural veiculado pelas línguas estrangeiras. É preciso que o licenciando, em um primeiro momento, compreenda todas as nuances do processo de se ensinar e aprender línguas estrangeiras, sobretudo, no confronto com as demais áreas de conhecimento que compartilham o mesmo espaço escolar. Em um segundo momento, é preciso que ele seja o agente de sua própria prática docente; que ele demonstre autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas e que elabore instrumentos didáticos em meio físico e em meio digital, facilitadores do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Finalmente, é preciso que ele esteja apto a estabelecer a transdisciplinaridade efetivando-se, dessa forma, a socialização dos conteúdos aos seus significados em diferentes contextos.</p> | <p>Indicador 2 - Diários reflexivos, relatórios das atividades docentes e criação de uma pasta online com os materiais didáticos produzidos e testados. Estes instrumentos constituem-se em um indicador de produtividade que vai avaliar a utilização dos recursos disponíveis e a qualidade das operações executadas diariamente.</p> |
| <p>(+)</p> | <p>(+)</p> |

| V - a. Municípios das escolas em que a IES pretende desenvolver o subprojeto. (Lista Fechada) | | |
|---|-------------|-----|
| Município 1 Uberlândia | Município 2 | (+) |
| V - b. Descreva o contexto social e educacional dos municípios informados no item anterior, explicitando a relação entre a realidade descrita e as atividades propostas para o subprojeto. | | |
| <p>De acordo com pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação básica no estado de Minas Gerais (por exemplo, os da Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais - APEMG), há uma tendência a haver mais turmas de língua inglesa do que de língua espanhola, fato agravado pela Lei no 13.415, de 2017, e pela atual BNCC, que substituíram o termo “língua(s) estrangeira(s)” por “língua inglesa”. De igual modo, a língua francesa não recebe foco e carece de espaço nos ambientes de ensino público na cidade de Uberlândia. É notório que há uma carência da quantidade de escolas que tenham a língua francesa e a língua espanhola como parte de seus Projetos Políticos Pedagógicos. Sendo assim, esperamos encontrar uma maior quantidade de professores/as de línguas estrangeiras interessados/as na recepção do PIBID com objetivos de adequação de seu currículo à BNCC, maior envolvimento dos/das alunos/as com a disciplina, aquisição de novas metodologias de ensino-aprendizagem, dentre outros ganhos que o subprojeto pode proporcionar à escola.</p> <p>Paralelamente, e apesar da Lei supracitada, da BNCC e da recente ação do estado de Minas Gerais - que retirou a língua espanhola da oferta de disciplinas de línguas estrangeiras a serem oferecidas, na rede básica de ensino, em 2020 -, algumas escolas que já ofereciam aulas dessa língua as estão mantendo, possibilitando a formação de pelo menos uma área de atuação do subprojeto. Acreditamos que o contexto socioeducacional desse grupo tenha as mesmas demandas dos grupos de língua inglesa, além de outras específicas do histórico do ensino de espanhol e francês no Brasil (carga horária reduzida e descaso por parte das escolas com seu ensino, alunos com resistência ao inglês e preferência pelo espanhol, preferência por essa língua no ENEM e/ou no vestibular da UFU - que, a propósito, oferece a opção da língua francesa -, dentre outras).</p> <p>Nesse sentido, pretendemos trabalhar com alunos do Ensino Médio, nas três áreas de atuação estabelecidas para este subprojeto, em escolas estaduais, municipais e/ou federais da cidade de Uberlândia de forma a contribuir para a discussão dos temas transversais contemporâneos em contextos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras.</p> | | |
| VI - Detalhe como será conduzida a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, considerando as dimensões da iniciação à docência previstas no regulamento do PIBID. | | |
| <p>Considerando a realidade das escolas brasileiras, em especial da cidade de Uberlândia, a inserção dos/das licenciandos/as no cotidiano escolar se dará por meio da vivência diária nas escolas por parte destes/destas, ou seja, eles/elas farão visitas semanais às escolas que fazem parte do programa, farão observações de aulas, escreverão diários reflexivos das aulas observadas e das experiências vividas dentro das escolas.</p> <p>Nesse primeiro momento, o diálogo entre licenciandos/das, supervisores/as e coordenadores ajudará na percepção das demandas de cada instituição - o que será importante para a escolha dos temas transversais -, das condições físicas e materiais das escolas - o que apontará para onde e como serão oferecidas as ações -, e dos interesses dos/das estudantes - o que contribuirá para a abordagem dos temas transversais.</p> | | |

VII - Detalhe a estratégia de comunicação e integração entre os discentes, supervisores e coordenadores de área ao longo do projeto.

Para otimizar a comunicação entre os/as discentes, supervisores/as e coordenadores, serão criados três grupos de whatsapp para cada grupo, ou seja, um para a comunicação entre os coordenadores e os/as supervisores/as; um entre o coordenador, o/a supervisor/a de um determinado grupo e os/as discentes; e um em que se encontram todos/as os/as envolvidos no subprojeto. Adicionalmente, os e-mails principais serão compartilhados entre os/as participantes do subprojeto.

Com vistas à integração dos/das participantes do subprojeto, serão realizados encontros coletivos periódicos e, eventualmente, individuais para sanar quaisquer dúvidas e contribuir na realização das atividades. Além disso, uma pasta *online* será criada para que todos os materiais produzidos, incluindo documentos e fotos, fiquem organizados e disponíveis para consulta e compartilhamento entre os outros grupos de trabalho, supervisores/as e coordenadores.

VIII - Descreva de que maneira o subprojeto promoverá a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do licenciando, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento.

Ainda que apenas a disciplina de língua inglesa esteja contemplada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as propostas das áreas do presente subprojeto se articulam com o referido documento por meio das seguintes ações:

- Elaboração e aplicação de atividades que contemplam os três eixos organizadores para o ensino de língua inglesa – e, neste contexto, o de língua espanhola e língua francesa também –, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural;
- Elaboração e aplicação de atividades norteadas pelos estudos de multiletramentos, nos quais encontram-se fundamentadas as bases epistemológicas da BNCC;
- Elaboração e aplicação de atividades que exploram os diferentes usos da língua(gem) em seus mais variados contextos de circulação, conforme as competências de 1 a 7, elencadas pela Base;
- Elaboração e aplicação de atividades que levam em conta os processos identificatórios que estão em jogo nas práticas linguageiras do/no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme previsto pelas competências de 1 a 7, elencadas pela Base.

Uma vez que a proposta é que os grupos de trabalho não sejam exclusivos de uma única língua estrangeira, a articulação entre a teoria e a prática se dará pelos conhecimentos pedagógicos e didáticos de línguas estrangeiras em geral de forma a produzir materiais didáticos e oficinas que contemplem os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) através da compreensão de textos escritos e orais autênticos e da produção de textos escritos e orais que pertençam a gêneros discursivos que existem no cotidiano fora da sala de aula.

IX - Apresente as estratégias a serem adotadas no subprojeto para o exercício do trabalho coletivo no planejamento e na realização das atividades, bem como para a promoção da interdisciplinaridade.

Como estratégias para o exercício do trabalho coletivo, tanto no planejamento quanto na realização das atividades, deixaremos claro o papel que cada um de nós tem no subprojeto. Nesse momento, serão confiadas ações individuais e compartilhadas, como preenchimento da ficha de horas e elaboração dos projetos e relatórios. Será incentivada a participação de todos/as nas reuniões com

o objetivo de dar feedbacks construtivos e/ou dar sugestões, sempre apontando para a direção dos objetivos do subprojeto. Nesse sentido, as reuniões periódicas dos grupos e de todo o subprojeto terão um momento destinado à resolução de problemas que não puderam ser resolvidos na hora em que foram constatados e/ou por aqueles que estavam envolvidos diretamente com o problema em questão.

A fim de engajar e motivar os/as licenciandos/as no subprojeto, pretendemos oferecer oficinas que possam servir, elas próprias enquanto ações educativas, exemplos de como colocar em prática o conteúdo e o tema a ser abordado nas ações nas escolas.

X - Descreva como se dará o acompanhamento das atividades ao longo da execução do subprojeto e como será feita a avaliação da participação dos licenciandos.

O acompanhamento das atividades realizadas se dará a partir das características de cada uma delas, ou seja, por meio dos relatos/memórias elaborados de cada encontro nas escolas–campo, reuniões periódicas entre os/as participantes, acompanhamento dos arquivos compartilhados na pasta coletiva e pela comunicação entre os/as participantes do subprojeto.

A avaliações dos/das licenciandos/as serão feitas pelas listas de presença, pelas fichas de horas preenchidas, pelas conversas com os/as supervisores e coordenadores, pela ministração de oficinas e pela realização das demais atividades pretendidas.

XI - Descreva as perspectivas de integração de tecnologias digitais da informação e comunicação ao subprojeto;

Diante da presença marcante das tecnologias digitais no contexto escolar, dentro e fora das salas de aula, sobretudo aquelas manuseadas pelos/as alunos/as, as ações deste subprojeto se valerão dos recursos disponíveis na *internet* para registro e realização das atividades.

Em relação aos registros das ações, utilizaremos pastas digitais gratuitas, nas quais serão arquivadas as reflexões dos/das discentes sobre as oficinas ministradas, as Memórias das reuniões, as fotos das oficinas etc.

No que concerne à realização, a elaboração das oficinas contará com o auxílio de ferramentas/plataformas digitais que facilitarão a divulgação e compreensão dos conteúdos propostos; ademais, as leituras/discussões das temáticas deste projeto contarão com textos, vídeos e músicas disponíveis na *internet*.

Por fim, eventualmente algumas oficinas serão disponibilizadas em ambientes digitais das instituições participantes do projeto.

XII - Caso o subprojeto seja interdisciplinar, justifique e descreva detalhadamente como será promovida a integração entre as áreas escolhidas;

Levando em consideração o caráter interdisciplinar deste subprojeto e seu objetivo principal de discutir e problematizar os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) em contextos de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, a integração entre as três áreas que o constituem (Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa) se dará por meio de ações que viabilizem a construção de conhecimento crítico-reflexiva que ultrapasse as barreiras entre esses campos do saber. Nesse sentido, as leituras, discussões, reflexões e ministrações de oficinas abordarão temas sociais importantes e terão as línguas como meio para a socialização, problematização e reflexão.

Para alcançar a interdisciplinaridade desejada, os grupos que serão formados e irão para as escolas serão mistos, ou seja, haverá licenciandos/as das três línguas em cada instituição a que se destinarão, o que significa que o foco estará, primeiramente, nos temas transversais e, em segundo lugar, na sua manifestação textual/discursiva. Uma vez que para compreender essas manifestações é necessário também conhecer a função social e a gramática da língua em que se apresentam esses textos/discursos, as especificidades de cada idioma serão abordadas nesse terceiro momento: o do estilo. Esse será, portanto, o grande diferencial, já que não se propõe um ensino tradicional pautado na gramática tradicional, com a ordem do conteúdo definida pelos manuais, mas a partir dos temas e dos textos escolhidos para serem trabalhados nas oficinas.

Dessa forma, as reuniões gerais do subprojeto tentarão dar conta de estabelecer essa nova didática, escolher os gêneros textuais que melhor abordam os temas e como abordar a língua a partir dos textos, sem cair na tradicional ordem gramatical e sem ultrapassar os limites de conhecimento sobre a gramática necessários para aquela ação de compreensão e produção textuais.

XIII - Indique as estratégias a serem adotadas para o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e de diferentes habilidades comunicativas do licenciando.

Por acreditar que os princípios que norteiam o profissional de Letras- línguas estrangeiras fundamentam-se na formação de professores de línguas e literaturas que, em primeira instância, constituem-se em leitores da sociedade em que atuam, compreendendo a leitura como a constituição do indivíduo em seu universo cultural, político, histórico e linguístico, concebemos esse profissional como um indivíduo inserido na esfera social que não pode desvincular a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais. Como profissional da linguagem, capaz de compreender sua atuação profissional a partir de uma visão ampla dos processos históricos e sociais, em um mundo em permanente transformação, em que nos deparamos cada vez mais com frequentes movimentos migratórios, o profissional de línguas estrangeiras encontra-se exposto a diferentes culturas veiculadas pelas diferentes línguas. Neste contexto, a interface com a língua portuguesa, enquanto língua estrangeira, por exemplo, promove ao licenciando reflexões sobre os conceitos de identidade cultural, alteridade, estereótipos e intolerância religiosa, presentes nas sociedades atuais. A partir da conscientização da própria cultura, da cultura do outro, e da diversidade cultural, o profissional de línguas estrangeiras compreende a necessidade de se estabelecer ações educativas como fonte geradora de diálogos culturais.

Nesse sentido, a língua portuguesa, ela também, se desdobra na interface com as outras línguas, aqui espanhol, francês e inglês. Por meio desse trabalho de projeção linguística a língua materna se renova e se atualiza incessantemente, exigindo do profissional que se ocupa dela um trabalho de acuidade linguística promotor de um eficaz gerenciamento da mesma. O trabalho com a língua portuguesa, nesse viés, também proporciona ao nosso licenciando o acesso às informações e discussões pertinentes à interculturalidade, ao respeito, reconhecimento e acolhimento do outro. O licenciando, dessa forma, será agente de um processo de internacionalização que favorece o diálogo entre as culturas, mediado pela língua materna e demais línguas estrangeiras. Assim, nossa estratégia para atender a esse fim, será o estabelecimento de ações educativas facilitadoras de um diálogo intercultural. O licenciando poderá contribuir para a gestão democrática da diversidade cultural que será apreendida no uso da(s) língua(s) realizado na linguagem.

XIV - Detalhe os mecanismos de registro e sistematização das atividades realizadas no decorrer do subprojeto.

- Escrita de Memórias/Relatos das atividades realizadas pelos/as licenciandos/as, com o registro de presença e das discussões feitas em cada encontro;
- Reuniões quinzenais entre coordenação, supervisão e licenciandos/as;
- Acompanhamento da submissão mensal das fichas de horas, nas quais constam as atividades desenvolvidas por cada licenciando/a naquele mês;
- Visitas periódicas às escolas-campo para acompanhamento presencial das atividades realizadas pelo subprojeto;
- Realização de reunião semestral com a direção das escolas parceiras para reavaliar as ações do subprojeto, compreender a realidade de cada escola e (re)alinhar as atividades planejadas, conforme demandas de cada comunidade escolar.
- Elaboração, por partes das/dos discentes, de diários reflexivos/relatórios das atividades práticas realizadas por eles, com posterior compartilhamento e discussões sobre os aprendizados construídos;
- Criação de uma pasta *online* na qual todos os materiais produzidos, incluindo documentos e fotos, ficarão organizados e disponíveis para consulta e compartilhamento entre os outros grupos de trabalho, supervisores e coordenadores.