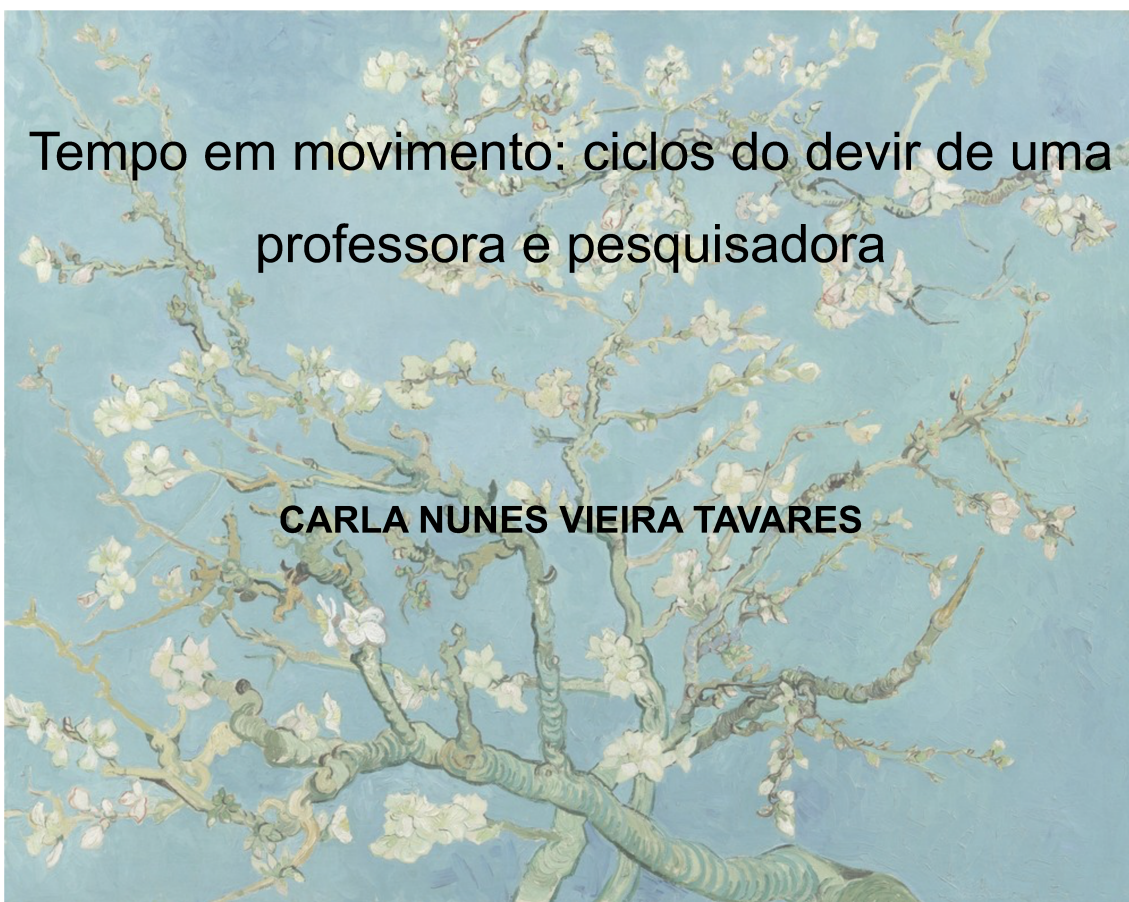


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**Instituto de Letras e Linguística (ILEEL)**

**MEMORIAL DESCRITIVO**

**Tempo em movimento: ciclos do devir de uma  
professora e pesquisadora**

**CARLA NUNES VIEIRA TAVARES**



*Van Gogh, Amendoeira em Flor – Fonte: Domínio Público*

**Uberlândia**  
**2026**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**Instituto de Letras e Linguística (ILEEL)**

**Tempo em movimento: ciclos do devir de uma  
professora e pesquisadora**

**CARLA NUNES VIEIRA TAVARES**

Memorial apresentado ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, conforme art. 3º da Portaria do MEC nº 982, de 03 de outubro de 2013, e a Resolução 03/2017, de 09 de junho de 2017, do CONDIR/UFU.

**Uberlândia**  
**2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

T231t Tavares, Carla Nunes Vieira, 1965-  
2026 Tempo em movimento [recurso eletrônico] : ciclos do devir de uma  
professora e pesquisadora / Carla Nunes Vieira Tavares. - 2026.

Memorial Descritivo (Promoção a Professor Titular) - Universidade  
Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.me.2026.523>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Professores universitários - formação. I. Universidade Federal de  
Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. II. Título.

CDU: 378.124

---

André Carlos Francisco - Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Instituto de Letras e Linguística

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1U, 2º andar - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4162 - www.ileel.ufu.br



### ATA

#### **ATA DE AVALIAÇÃO DE DEFESA PÚBLICA DE MEMORIAL DESCRITIVO PARA A PROMOÇÃO DE DOCENTE DA CLASSE DE PROFESSOR ASSOCIADO, NÍVEL C-IV PARA A CLASSE DE PROFESSOR TITULAR, NÍVEL D-1, DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR.**

Aos vinte e oito dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis, foi publicada a portaria DIRILEEL nº 580, que dispõe sobre a composição da Comissão Especial para avaliação da defesa de Memorial Descritivo apresentado pela Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, como parte das exigências para promoção na carreira da Classe de Professor Associado, nível C-IV para a Classe de Professor Titular, nível D-I, da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia. A Comissão foi designada, tendo como membras titulares, a saber: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU (Presidenta); Profa. Dra. Maralice de Souza Neves – UFMG; Profa. Dra. Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen – UFMG; Profa. Dra. Gesualda Lourdes dos Santos Rasia – UFPR; e como Membros Suplentes: Prof. Dr. Leonardo Ferreira Almada – IFILO/ UFU e Prof. Dr. Cristóvão Giovanni Burgarelli – UFG. Aos dezenove dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, por meio remoto, a Comissão Especial de Avaliação reuniu-se para avaliar o relatório de atividades e a apresentação de defesa pública do Memorial Descritivo, intitulado “Tempo em movimento: ciclos do devir de uma professora e pesquisadora”, apresentado como parte dos requisitos para a promoção da classe de Professor Associado, nível C-IV, para a Classe de Professor Titular, nível D-I, da Carreira de Magistério Superior, pela Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, tendo como forma de ingresso à sala o link: <https://meet.google.com/xvc-qhbn-bvd>. A Presidenta abriu a sessão, cumprimentando os/as presentes, elucidou as normas da defesa, e em seguida passou a palavra à candidata. A candidata deu início à apresentação pública do seu Memorial Descritivo à Comissão Especial às 14 horas. Após a apresentação, as membras da Comissão arguíram a candidata, avaliando o seu Memorial Descritivo. Tendo por base os resultados da avaliação que foram discutidos pelas membras da Comissão na ausência da candidata e observando a resolução número 3/2017, do Conselho diretor - CONDIR, alterada pela Resolução SEI número 5/2018, do CONDIR, a Comissão Especial, após as devidas considerações, apresentou o resultado final da avaliação considerando a candidata, Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, APROVADA. O memorial da Professora cumpre o requisito: pesquisa, ensino, extensão e gestão, possuindo todas as qualificações necessárias para a obtenção do título de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia. Nada mais havendo a tratar, eu, Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, presidenta da Comissão Especial de Avaliação, lavrei a presente ata que, após ser lida e aprovada, foi assinada por mim e pelas demais membras da referida Comissão. Atestando esse resultado, a Comissão Especial encaminha a presente ata à Diretoria do Instituto de Letras e Linguística - ILEEL, para que sejam tomadas as

providências. Uberlândia, dezanove de maio de dois mil e vinte seis.

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito - (ILEEL UFU) - Presidenta

Profa. Dra. Maralice de Souza Neves (UFMG)

Profa. Dra. Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen (UFMG)

Profa. Dra. Gesualda Lourdes dos Santos Rasia (UFPR)



Documento assinado eletronicamente por **Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, Usuário Externo**, em 19/05/2026, às 16:20, 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 19/05/2026, às 16:40, 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 **Maralice de Souza Neves, Usuário Externo**, em 20/05/2026, às 18:23, 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 **Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen, Usuário Externo**, em 25/05/2026, às 10:06, 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](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7318687** e o código CRC **85880F8D**.

## DEDICATÓRIA

*Aos sementeiros de significantes, ao solo heterogêneo que acolheu minhas raízes, me moldou e no qual deposito novas sementes, com os votos para que desabrochem e produzam outros frutos na geração presente e nas próximas que virão.*

## AGRADECIMENTOS

Dentre os sentidos previstos para a palavra *agradecer*, há dois que coadunam com a conclusão deste memorial, momento em que escrevo estas linhas (Michaelis, s.d.). O primeiro agrega ao verbo a ideia de processo, e não apenas de ação: reconhecer algo como agradável ou benéfico. Esse reconhecimento demanda tempo, reflexão, análise e integração. O segundo relaciona-se à retribuição por algo recebido. Escrevi este trabalho animada pela possibilidade de que minha trajetória, aqui narrada e analisada, seja um tributo singelo àquelas pessoas que cuidaram e intervieram para que ela fosse possível, bem como uma contribuição àqueles que virão e ao campo acadêmico no qual me inscrevo.

Assim, agradeço com emoção e gratidão:

A Deus, pela oportunidade de viver cada dia sob Sua ação, por Se fazer notar e por me usar como instrumento de Sua paz.

Àqueles que me precederam, me amaram tanto e não se encontram mais aqui, mas se fazem presentes nos efeitos que deixaram em mim: minha mãe, meu pai, meus avós.

À minha família: Jaderson, meu marido, pela cumplicidade, cuidado, companheirismo e amor, na acepção mais profunda da palavra. Larissa, por ter me ensinado a ser mãe e, agora, avó, por ter sido minha aluna e por encher meus dias de alegria; Bernard, por sua generosidade e por seu carinho incontestável, filhos que tornam minha maternidade uma aventura auspiciosa, enriquecedora e divertida de viver.

Aos amigos e amigas com quem compartilho meu ciclo vital, por me brindarem com sua paciência, confiança e por proverem uma instância de escuta e, assim, me ensinarem tanto.

Aos colegas de trabalho do passado e do presente, pelas trocas, parcerias e por tantos projetos realizados em cooperação, que me fizeram crescer como ser humana e como profissional.

Em especial, preciso destacar alguns: Ernesto, pela amizade para além dos muros da universidade, por ser uma referência como parceiro de trabalho e por topar tantos projetos comigo; Cristiane, amiga desde a faculdade, com quem tenho a honra de trabalhar em tantas investidas e que me ensina a cultivar a

leveza sem perder a densidade que a academia e o trabalho requerem; Valeska, Maíra, Fernanda Ribas, Ivan, Guilherme e Waldenor, colegas mais próximos, pela parceria produtiva que formamos.

À banca examinadora, pela disposição em ler este memorial e por aceitar ser testemunha deste momento de minha vida acadêmica.

Aos meus alunos e alunas de todas as épocas, por fazerem vacilar minhas certezas, por serem, em certo sentido, a razão de meu existir profissional, e por me apresentarem uma diversidade de perspectivas que me revigora a cada novo semestre (ainda sinto aquela ansiedade gostosa a cada início de semestre, ao pensar que vou (re)encontrá-los ou conhece-los).

Aos grupos de pesquisa dos quais participei e participo, pelos desafios das leituras compartilhadas, pela interlocução e pelo espaço de crescimento e reflexão.

Ao Instituto de Letras e Linguística, pelo apoio institucional, e ao Núcleo de Professores de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, pelo elo que nos une na relação de trabalho.

À Universidade Federal de Uberlândia, representante das instituições públicas de ensino superior deste país em minha trajetória de vida, espaço no qual desejei estar um dia e que me proporcionou tantas realizações, conferindo sentidos à docência e à pesquisa.

## RESUMO

Este memorial, apresentado no âmbito do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é um requisito parcial para a promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, em conformidade com a Resolução 03/2017 do Conselho Diretor da UFU. O trabalho apresenta uma narrativa autobiográfica analítico-interpretativa, que a concebe como uma construção discursiva marcada pela opacidade da linguagem, pela incompletude e pela impossibilidade de totalização do eu. Assume-se, assim, a escrita memorialística como gesto de elaboração, no qual a rememoração se articula à interpretação e à escuta da experiência, em resposta a uma pergunta norteadora que indaga sobre os pontos em torno dos quais foram instauradas algumas identificações e resistências que me constituem e aos modos como ocupo a posição de professora e pesquisadora. A autoanálise empreendida sobre a narrativa trilha indícios desses processos, bem como os modos pelos quais eles desenharam minha relação com o saber, ressoando na docência e na pesquisa ao longo do tempo. Trata-se, assim, de dar testemunho dos efeitos dessas identificações na minha constituição como professora e pesquisadora, no que concerne as ações de ensino, pesquisa, extensão e atividades de gestão e representação na universidade.

**Palavras-chave:** Narrativização de si. Autoanálise. Experiência formativa. Ideia de eu.

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Produções acadêmicas resultante do mestrado – Fonte: a autora -----</i>	<i>67</i>
<i>Quadro 2: Produção acadêmica resultante do doutorado – Fonte: a autora -----</i>	<i>77</i>
<i>Quadro 3: Componentes curriculares na graduação – Fonte: a autora -----</i>	<i>88</i>
<i>Quadro 4: Componentes Curriculares no Curso de Graduação: Letras-Inglês, na modalidade a distância – Fonte: a autora -----</i>	<i>95</i>
<i>Quadro 5: Guias de estudos de autoria ou co-autoria da autora – Fonte: a autora-----</i>	<i>95</i>
<i>Quadro 6: Projetos de extensão relacionados ao Programa ETA – Fulbright – Fonte: a autora -----</i>	<i>98</i>
<i>Quadro 7: Capítulo de livro relacionado ao Programa ETA – Fulbright – Fonte: a autora -----</i>	<i>99</i>
<i>Quadro 8: Livro relacionado ao Projeto ELITI – Fonte: a autora -----</i>	<i>103</i>
<i>Quadro 9: Eventos do GELP – Fonte: a autora -----</i>	<i>110</i>
<i>Quadro 10: Publicações relacionadas aos projetos de pesquisa – Fonte: a autora --</i>	<i>114</i>
<i>Quadro 11: Publicações relacionadas ao projeto de pesquisa vigente – Fonte: a autora -----</i>	<i>118</i>
<i>Quadro 12: Eventos do GELP – Fonte: a autora-----</i>	<i>120</i>
<i>Quadro 13: Componentes Curriculares no PPGEL – Fonte: a autora -----</i>	<i>122</i>
<i>Quadro 14: Orientações em nível da graduação – Fonte: a autora -----</i>	<i>128</i>
<i>Quadro 15: Orientações em nível de pós-graduação stricto sensu – Fonte: a autora</i>	<i>129</i>
<i>Quadro 16: Orientações em nível de pós-graduação lato sensu – Fonte: a autora --</i>	<i>130</i>
<i>Quadro 17: Participações em comissões no PPGEL – Fonte: a autora -----</i>	<i>132</i>

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Foto Elza (mãe da autora) e Carla – Fonte: da autora</i> -----	26
<i>Figura 2: Capa 2ª edição do livro – Fonte: da autora</i> -----	27
<i>Figura 3: Folha de rosto da 1ª edição do livro – Fonte: da autora</i> -----	28
<i>Figura 4: Foto Carlinhos, pai da autora - Fonte: da autora</i> -----	33
<i>Figura 5: Evento acadêmico com colegas da Cultura Inglesa em 1998 - Fonte: da autora</i> -----	49
<i>Figura 6: Alunos do PROINTER 2 apresentando poster acadêmico em evento científico</i> <i>– Fonte: da autora</i> -----	88
<i>Figura 7: Guias de estudo do Curso de Letras: Inglês na modalidade a distância – Fonte:</i> <i>da autora</i> -----	94
<i>Figura 8: Cartazes ECDDay – Fonte: da autora</i> -----	98
<i>Figura 9: ECDDAY – Fonte: da autora</i> -----	99
<i>Figura 10: Aula no Projeto ELITI – Fonte: da autora</i> -----	103
<i>Figura 11: Capa Livro Projeto ELITI – Fonte: da autora</i> -----	104
<i>Figura 12: Um dos grupos do Desabroche com o mediador – Fonte: da autora</i> -----	106
<i>Figura 13: Reunião com o Prof. Patrick Geffard – Fonte: da autora</i> -----	115
<i>Figura 14: Apresentação de trabalho na Universidade Cergy-Pontoise, França – Fonte:</i> <i>da autora</i> -----	115

## SUMÁRIO

<i>Apresentação</i> .....	1
<i>Introdução</i> .....	3
<i>Capítulo 1 – Sobre o escuro e fértil ventre – o solo</i> .....	12
1.1 O subsolo ou horizonte de acúmulo .....	13
1.2 O sujeito, a ideia de Eu e as identificações .....	19
<i>Capítulo 2 – Sementes e germinação: traços do Outro na constituição subjetiva</i> .....	24
2.1 Vetores de germinação .....	25
2.2 Jardineiros da constituição subjetiva .....	34
<i>Capítulo 3 – Radículas, raízes e primeiros brotos: o vicejar de uma tomada de posição</i> .....	38
3.1 As primeiras radículas: raízes embrionárias das sementes .....	39
3.2 Fincando algumas raízes e os primeiros brotos .....	45
3.3 Uma parada para contemplação .....	51
<i>Capítulo 4 - O desabrochar: quando o invisível se oferece à luz</i> .....	54
4.1 O tronco da formação (não) inicial: consolidação da posição docente .....	55
4.2 O desenvolvimento do ramo como pesquisadora – o mestrado .....	59
4.3 Galhos e folhas – a atuação inicial como docente universitária .....	68
4.4 A expansão do ramo de pesquisadora – o doutorado .....	71
4.4.1 A co-tutela na França .....	74
4.5 Uma pausa para elaboração .....	77
<i>Capítulo 5 – Os botões em flor e seus frutos: o florescer do (não) saber e a experiência em movimento</i> .....	79
5.1 Expansão das flores e alguns frutos na graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa .....	81
5.2 Botões que floresceram em outra modalidade: atuação no ensino a distância em Letras – Licenciatura em inglês .....	90
5.3 A ramificação para o Programa ETA – Fulbright.....	95
5.4 Ramos que alcançam o entorno: atuação na extensão .....	99
<i>Capítulo 6 – Florescer e frutificar na pesquisa e na instituição</i> .....	108
6.1 A maturação em ressonância com grupos de pesquisa e a frutificação de eventos .....	108
6.2 Sementes lançadas pela docência e pela orientação .....	121
6.3 Ramos colaborativos: representações em Conselhos, Colegiados e Comissões .....	131
6.4 Breve retomada antes de concluir .....	137
<i>No curso da vida, o ciclo continua</i> .....	140

*Referências* ..... 145

## Apresentação

Escrever este memorial talvez tenha sido uma das tarefas mais laboriosas e árduas da minha carreira como professora e pesquisadora. Inicialmente, não enxergava qualquer pertinência em descrever minha atuação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, muito menos em elencar minha produção acadêmica em um texto, já que existem tantas plataformas que precisamos manter atualizadas com esses dados. Procrastinei o início da escrita ao máximo, como se adiar fosse também uma forma de resistência ao que ela me exigia. Após vários inícios infrutíferos, descobri que, se encontrasse um sentido para a escrita, ela se desenrolaria. Foi quando tive a ideia de tornar o memorial uma espécie de pesquisa sobre mim mesma.

O resultado é um texto construído na imbricação da narrativa descritiva que caracteriza um memorial com uma escrita autobiográfica que se abre para uma autoanálise, tendo como fio condutor uma metáfora. Os gestos de interpretação sobre a lembrança materializada na narrativização se valem de noções e conceitos que tenho mobilizado ao longo da minha carreira, principalmente nos últimos dez anos. Assim, elegi uma pergunta norteadora de minha auto-investigação, a fim de colher da narrativa indícios das identificações que me constituem como professora e pesquisadora e de seus efeitos na relação com o saber que caracterizou minha experiência formativa.

Ler um texto autobiográfico pode ser entediante, especialmente quando a narradora não possui vínculos prévios com o leitor ou não carrega sobre si qualquer tipo de fama. Entretanto, foi nesse percurso que encontrei o adubo necessário para fertilizar minhas ideias e plantá-las na forma deste memorial. Ao longo do trabalho da escrita, canções, poemas e citações de livros serviram de insumo para a narrativa e os gestos interpretativos que empreendi. Elas constituem as epígrafes dos capítulos deste memorial. E a fim de compartilhar com o leitor o efeito poético da linguagem que me tocou, inseri os *QR Codes* abaixo de cada epígrafe. Eles são convites para a fruição da poesia e da música que tentei integrar ao texto, remetendo-me aos sentidos nelas condensados,

mas que se encontram limitados pela escrita. Espero contar com a acolhida do leitor, na expectativa de que a leitura se efetive como uma experiência que suspenda certezas e convide a uma introspecção capaz de conferir sentido ao vivido.



Ciclo vital - <https://www.youtube.com/watch?v=oDBX2gCXxYw>

## Introdução

*Existirmos, a que será que se destina?*

Caetano Veloso, “Cajuína”



<https://www.youtube.com/watch?v=TcD84z5MU-k>

Desde 2019, a metáfora do ciclo de vida da maioria dos vegetais me inspira. A vida de uma planta, desde que nasce até sua morte, forma um ciclo. A semente germina e a planta cresce, desenvolvendo raízes, caule, folhas. Aparece o broto, que desabrocha e dá origem à flor. A flor produz o fruto, o fruto liberta sementes e, após seu tempo de existência, a planta morre. Morre, para reviver de algum modo nas sementes que liberou. Se deu fruto, deu sementes e daí se (re)inventa. Esse ciclo depende não só de fatores intrínsecos à planta, mas também de fatores externos, tais como solo, água, luz solar, oxigenação, incidência, em menor ou maior grau, de pragas ou ervas daninhas, dentre outros. Se o leitor desejar, acesse o vídeo pelo *QR code* ou *link* da página 2, para ter uma ilustração do que acabo de descrever.

Essa metáfora me interpela de tal modo que deu nome a um dos projetos mais significativos da minha vida profissional: o “Desabroche: a arte de (re)significar experiências”, um projeto de extensão voltado para o público 60+. Voltarei a ele no capítulo cinco. No momento do meu ciclo de vida profissional em que se espera que eu produza um memorial, proponho que sua escrita se norteie pelo viés metafórico do processo de germinar, desabrochar e do devolver à terra, isto é, pela rememoração das fases que me constituíram, das vivências que me afetaram e dos frutos que, com o tempo, puderam emergir. Assim como a planta não floresce de forma isolada, tampouco minha trajetória se deu sem o entrelaçamento com o solo teórico e institucional, com as águas da convivência, com a luz dos encontros e com as intempéries inevitáveis da existência.

E qual seria o ponto que marcaria o início desta escrita? Uma pergunta.

Na graduação, ainda, ao explicar como se inicia uma pesquisa, uma de minhas professoras falou: “uma pesquisa sempre nasce de uma pergunta”. Fiquei um tempo indagando como nasceria uma pergunta de pesquisa. Não fazia ideia. Anos depois, mesmo já tendo defendido minha dissertação de mestrado com sucesso e ingressado no doutorado, li um artigo de Claudia Riolfi (1998), “Formacriação”, que me forneceu um insight *a posteriori*: uma pergunta capaz de mobilizar o complexo trabalho de uma pesquisa, de modo que o pesquisador possa testemunhar seu investimento no trabalho, remete à questão de seu enigma subjetivo<sup>1</sup>. Posteriormente, entendi que esse enigma tem a ver com a inquietude de um não saber. Nas palavras da autora:

[...] cada tema ou questão de pesquisa escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, através de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), este absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirija e modela sua existência. (Riolfi, 2001, p.4)

Assim, em um célebre jogo de palavras, Riolfi se refere àquele que se dispõe a pesquisar um tema como pesquisa-dor. Para além da reprodução de ideias de outros e dos ideais acadêmicos aos quais o pesquisador está alienado, o que o convoca e sustenta sua posição, eticamente falando, é algo que remete à “dor e [à] delícia de ser o que é” (Velooso, 1975). Advir como sujeito requer uma resposta singular ao desejo do Outro, que é construída no nível do inconsciente e, portanto, não está acessível ao próprio sujeito. Engajar-se no trabalho da pesquisa pode ser um meio de lidar com esse caráter enigmático da constituição subjetiva.

A pergunta que formulei para nortear a escrita deste memorial, então, indaga sobre quais foram os pontos em torno dos quais minhas identificações e resistências se deram, de modo a resultar no testemunho de minha posição sujeito como professora e pesquisadora. Aparentemente, ela não difere muito do que se espera encontrar em um memorial profissional. Afinal, esse gênero textual é caracterizado pela descrição e discussão da trajetória acadêmica e

---

<sup>1</sup> Na constituição subjetiva, há uma zona desconhecida ao sujeito que concerne ao real, registro concebido nos trabalhos lacanianos como sendo o que fica fora de toda e qualquer representação e, por isso, é indiscernível ao sujeito.

profissional de um indivíduo, destacando suas realizações, produções e impressões sobre as atividades desenvolvidas.

Entretanto, a demanda de escrever sobre mim convocou-me a um exercício de escrita analítica sobre a narrativa descritiva inicial, um gesto de interpretação sobre o tecido vivo e cíclico que me constitui professora e pesquisadora<sup>2</sup>. Essa direção me fez encarar este memorial como uma pesquisa interpretativa sobre minha narrativa autobiográfica, promovendo uma autoanálise conduzida à luz de conceitos psicanalíticos. Explico.

A narrativa autobiográfica é uma produção discursiva marcada pela descrição de partes da história vivida pelo narrador, por meio da qual ele se aproxima da experiência percebida empiricamente como vivida — dimensão objetiva da narrativa. Entretanto, conforme entendida aqui, a narrativa autobiográfica é sempre, inevitavelmente, uma das muitas versões da realidade imaginada e percebida, porque é atravessada pela subjetividade de quem narra, pela posição discursiva adotada pelo narrador, pelo momento histórico em que a narrativa acontece e, ainda, pelo foco narrativo. Em um trabalho de relevância internacional sobre a memória e sua importância na construção da ideia de si que cada um constrói, Bosi (1994, p.55) declara:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias [*sic*] de hoje, as experiências do passado. [...] O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (Grifo da autora)

A noção de memória, portanto, é distendida sob a perspectiva adotada neste memorial, a da Psicanálise atravessada pelos Estudos Discursivos e, sempre que necessário, por outros campos que agreguem à reflexão. A memória é constituída pelas lembranças, mas, também, pelos esquecimentos, silêncios e interditos (Coracini, 2007). Ao contar, o narrador relembra, empreendendo (re)arranjos com os traços da memória, recorta dela fragmentos, ressignifica ou reforça sentidos atribuídos às lembranças e aos silenciamentos.

---

<sup>2</sup> Lembro-me de um colega que comentou sobre as razões que o levaram a escrever uma tese para sua progressão para titular, dentre as quais residia a barreira subjetiva que obstaculizava para ele a escrita sobre si. Na época não entendi muito bem. Na escrita deste memorial, entendo um pouco de seu impasse.

Nesse processo, o narrador intenta atribuir coesão e contexto ao que passou, mas o faz situado no aqui-agora. Para Bosi (1994), a partir dos trabalhos de Henri Bergson (1999), o processo de rememorar o tempo não pode ser compreendido sob uma perspectiva cronológica, métrica e linear. Ao contrário, esse gesto reflexivo convoca a temporalidade como justaposição de passado, presente e futuro, na medida em que essas dimensões se condensam na instituição de um agora subordinado ao antes, mas projetado em um amanhã. Essas dimensões do existir são atualizadas pela memória e constituem uma experiência subjetiva marcada pela intensidade das emoções, dos afetos e pelos modos como os eventos se inscrevem e são interpretados pelo sujeito no ato de rememorar. A rememoração, assim, desloca o tempo e o (re)inscreve na experiência.

A tensão constituída no paradoxal movimento de lembrar e esquecer acarreta, portanto, que a narrativização seja perpassada pela ficção. Não há como estabelecer o que possa ser considerado como a “verdadeira” narrativa (correspondente a uma ideia de factualidade) e a inventada (a ficção), pois os limites que, aparentemente, as separam são porosos, opacos, esgarçados.

Coracini (2007) ressalta, porém, que a narrativização — autobiográfica ou não — se presta a uma fixação pontual do sujeito, como uma momentânea síntese. Na oscilação entre lembrança e esquecimento, na seleção dos traços da memória que ensejam possibilidades de significação aos acontecimentos de sua vida, o narrador constrói uma imagem de si, um Eu, de certo modo, fixado àquela síntese provisória, àquela versão narrativa de si<sup>3</sup>.

Entendo que um dos motores desse processo de fixação narrativa seja o desejo de memória, recorrendo à reflexão derrideana (Derrida, 2001). O autor se refere a uma busca subjetiva de retorno à origem do acontecimento, ao desejo de resgatar o que está esquecido ou perdido, desejo de completude, de fazer sentido. Ainda que tal projeto seja da ordem do impossível, o sujeito empreende uma ação sobre a memória: uma rememoração. A rememoração acolhe a intenção interpretativa de compor uma lembrança, *a posteriori*, a partir dos rastros do passado, escritos e inscritos na memória. Assim, a rememoração

---

<sup>3</sup> Em entrevista a Marcelo Tas, no programa *Provoca*, da TV Cultura (13/01/2026), Marcelo Rubens Paiva afirmou que o escritor, ao escrever uma autobiografia, o faz no desejo de que os leitores o vejam como ele se apresenta. Ainda assim, essa versão de si já é uma interpretação.

convoca gestos de interpretação para conferir aos fragmentos lembrados uma ficção do sujeito sobre si e sua história, o que busquei materializar na narrativa autobiográfica deste memorial, tentando delinear uma derradeira amarração de minha posição sujeito professora e pesquisadora. Doce ou amarga ilusão, pois, como adverte Iaconelli (2025, p. 10): “Essa é a praga do sentido, infundável em seu gozo de produzir mais e mais versões para aquilo que somos”.

Ao mesmo tempo, na narrativização de si na escrita autobiográfica, o sujeito produz uma discursivização que pode deixar entrever algo do real, irreduzível ao sentido, de modo que as narrativas de si elaboradas ao longo da vida podem funcionar como tentativas de amarração daquilo que insiste em se repetir. Prestam-se, assim, a uma das muitas tentativas do sujeito de responder “a que será que se destina”.

É também no horizonte dessas reflexões sobre memória, narrativa e ilusão de sentido que se inscreve minha posição atual no tempo. No meu caso, estou próxima do término de uma carreira, o que significa o encerramento de uma época, de um ciclo considerado socialmente (e por mim mesma, acrescento) um dos mais significativos da existência de uma pessoa: o ciclo do trabalho formal.

Nesse enquadre, torna-se ainda mais evidente o lugar que o trabalho ocupa na constituição da experiência subjetiva. Novamente recorrendo à Bosi (1994), o trabalho é uma dimensão constitutiva da vida e da identidade dos indivíduos, na medida em que é um espaço de sociabilidade e de construção de sentido, uma dimensão que marca trajetórias, inscreve valores, confere dignidade, organiza o tempo vivido e permanece como referência na velhice, mesmo quando a atividade produtiva reconhecida socialmente cessa.

Ainda que o trabalho para mim seja entendido nessa concepção ampliada, para além das paredes da formalidade e da institucionalidade, a proximidade do encerramento desse ciclo profissional — como alguém ligada a uma instituição pagadora e com uma atividade reconhecida socialmente como produtiva — materializa uma (re)tomada de consciência sobre a finitude. Há muitas ocasiões nas quais nossa vida é atravessada pela materialização desse limite constitutivo, o qual, segundo Heidegger (1927/2015), acompanha o ser-no-mundo: a finitude é condição inerente à existência desde sempre. Não pretendo adentrar profundamente nas considerações do autor, o que mereceria, quem

sabe, outro memorial. Ainda, fui interpelada por algumas reflexões heideggerianas mobilizadas no curso feito durante minha última licença-capacitação — *Filosofia do Envelhecimento*, ministrado pelo Prof. Dr. Leonardo Ferreira Almada, em 2025.

A angústia causada pela assunção da finitude, de acordo com a densa elaboração heideggeriana, é capaz de romper com a dispersão do ser no impessoal, com a existência inautêntica, subordinada à cotidianidade e às ocupações práticas. A angústia pode provocar o sujeito a projetar suas escolhas à luz da antecipação da morte, levando-o a definir sua existência pela responsabilidade de dar sentido ao tempo que lhe resta, concedendo-lhe uma existência autêntica. Lacan (1962-63/2005), por sua vez, propõe que a angústia é o único afeto que não engana, pois deriva do encontro do sujeito com algo do real, o objeto a, o vazio, provocador da experiência do *unheimlich*, estranho familiar. Esse encontro demanda do sujeito uma resposta construída na travessia da angústia, dando-lhe um lugar. Foi a esse afeto que resolvi dar mais atenção para dar conta da tarefa a que me propus neste memorial. Foi ele, também, que me permitiu tratar o atravessamento da finitude materializado pela proximidade do término de uma fase do ciclo profissional e produzir ESTA escrita DESTA memorial em particular, pois outra demanda, em outro momento da minha vida resultaria em outro texto, com outros vieses.

Na oscilação entre a angústia paralisante e a produtiva dei lastro à rememoração, uma ação repetida sobre o arquivo da memória e sobre os arquivos documentais — certificados, fotografias, atas, portarias, trabalhos acadêmicos, dentre outros — empreendendo uma autoanálise que lança gestos de interpretação à narrativa autobiográfica à luz de noções e conceitos mobilizados ao longo da minha carreira acadêmica.

Preciso lembrar ao leitor os limites da tarefa a que me propus, algo que se materializou para mim no decorrer da escrita, mas que (in)convenientemente havia menosprezado. A autoanálise é uma prática possível e significativa para dar a conhecer alguns aspectos da psique de quem a realiza, aos moldes de uma investigação interna. O próprio Freud a empreendeu e a encorajou. Entretanto, ela demanda um exercício extenuante e constante de distanciamento por parte do narrador em primeira pessoa. Outrossim, o inconsciente age como uma barreira ao acesso a conteúdos reprimidos ou traumáticos e ultrapassá-la,

na maior parte das vezes, requer a intervenção de um analista e a operação da transferência. Logo, o meu texto é a materialização dos gestos interpretativos na reconstituição de traços na minha ideia de Eu, circunscritos às posições de professora e pesquisadora, naquilo que foi possível (me) (a)perceber, colocar em suspensão, dentro do enquadre que pressupõe um memorial.

E devo localizar, ainda, o ponto em que a tarefa de escrever este memorial se tornou instigante para mim: a escuta da música *Cajuína*. Fui tomada pelo primeiro verso que coloca a ontológica pergunta que está na epígrafe desta introdução: “Existirmos, a que será que se destina?” (Vieloso, 1971). Indaguei-me, então, a que será que se destina minha existência como professora e pesquisadora, posição tão entremeada por tantas outras, como as de mulher, mãe, líder de uma comunidade religiosa, filha única, amiga de pessoas incríveis, colega de trabalho inserida em um grupo que produz um trabalho do qual me orgulho, para citar algumas?

Para dar conta de esboçar uma das muitas respostas possíveis a essa questão, estabeleci um objetivo a ser alcançado por este memorial. Pretendo, assim, analisar os processos de identificação que me constituíram como professora e pesquisadora e como eles desenharam minha relação com o saber, de modo a dar relevo àquilo que se decantou como experiência na elaboração subjetiva e epistêmica do meu devir como pesquisadora.

Logo, por um lado, persigo, na escrita, não apenas a descrição da minha história, mas também a compreensão de como fui escrita, me (re)inscrevi e me (re)inscrevo nela, de modo a me deixar transformar, transformá-la e conferir a ela (re)significação. Por outro lado, discuto como a experiência subjetiva (Larrosa, 2011), derivada das identificações ao campo do saber e da relação com ele, redundou em um conhecimento legitimado acadêmico e socialmente, configurando-se, espero, como um modo de deixar um testemunho da minha posição sujeito no mundo, uma das muitas respostas possíveis aos tantos propósitos a que nos destinamos (ou a que somos destinados) no existir.

Em relação ao testemunho, recorri a Derrida (2004, 2015) para delimitar essa noção aos propósitos da escrita de um memorial e aos objetivos que estabeleci para ele. Para o autor, o testemunho implica uma experiência singular e insubstituível, que não pode ser plenamente traduzida, transmitida ou repetida, pois depende da linguagem, sempre constituída pela opacidade e pelo furo,

relativos ao real. Embora as considerações de Derrida sobre o testemunho, assim como as de outros autores (Seligmann-Silva, 2003; Mariani, 2016, dentre outros), se refiram a ele como narrativas relacionadas a experiências-limite e/ou à experiência com o inconsciente e seus efeitos na análise, entendo que esse funcionamento discursivo pode ser mobilizado de modo mais abrangente, como forma de elaboração dos traços deixados pelas experiências que nos constituem.

O testemunho trabalha a irredutibilidade do vivido pelo exercício da palavra, que só se constitui ao ser dita, transmitida e inscrita, fixando-se, ainda que pontualmente, na ordem da memória e da história. Essa exigência introduz uma tensão constitutiva: para que haja testemunho, ele precisa ser reiterável. No entanto, toda repetição implica deslocamento e reconfiguração, abrindo-se a outros sentidos. Assim, tal qual a narrativização de si, o testemunho também guarda um caráter de ficção.

Entretanto, diferentemente de uma narrativa ordinária, o testemunho envolve uma dimensão ética decisiva, pois se dirige ao outro e só se sustenta nessa relação de alteridade. Testemunhar é assumir a responsabilidade por uma palavra que excede as próprias condições de sua verificação, aproximando-se de uma lógica de promessa. Nessa perspectiva, o gesto de testemunhar refere-se a um trabalho reflexivo em que o sujeito, ao dizer de si, se confronta com os limites do que pode afirmar como verdade, negociando, no interior da linguagem, as tensões entre memória, esquecimento e elaboração, sem jamais estabilizá-las por completo.

É nesse horizonte que situo a escrita deste memorial: para mim, a injunção de sua escrita constituiu uma demanda para analisar as ilusórias garantias identitárias que sustentam minha posição como professora e pesquisadora. A escrita testemunha aquilo que me é possível elaborar da experiência subjetiva que me constitui. Não se trata apenas, portanto, de um registro descritivo, mas de um trabalho de (re)inscrição de mim mesma no entrelaçamento entre linguagem, memória e alteridade.

Sob esse enfoque, o testemunho pode ser pensado como uma forma de legado, na medida em que não transmite um sentido pleno da experiência, mas produz traços que demandam retomadas. Aquilo que se testemunha não se conserva como unidade, mas permanece como resto, convocando outros gestos

de leitura, interpretação e (re)inscrição. Herda-se, assim, a tarefa de lidar com o que não se deixa totalizar. Talvez seja nesse movimento que se inscreva a rememoração, como tentativa de conferir forma, continuidade e sentido à experiência subjetiva.

Não seria esse, talvez, o desejo de todos que rememoram: o de (re)visitar os traços que constituem a memória, (re)configurá-los, de (re)viver sua origem, de ver-se homogêneo, inteiro, sem falha? E não seria em torno do desejo de homogeneidade e de pertencimento a uma origem — sempre em alguma medida fictícias — que se desenha o testemunho?

Retomando a metáfora condutora que elegi para este memorial, minha vida acadêmica e profissional, portanto, está sendo apresentada como fases de um ciclo vital em observação analítica, cada qual abordada em um dos seis capítulos. Neles, desenvolvo a metáfora do ciclo vital, por meio da narrativização do recorte que fiz da minha vida, em batimento com a autoanálise a que me propus, dando enfoque maior à última fase: a docência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Por fim, empreendo uma breve síntese reflexiva, como um gesto de elaboração possível diante do tempo que se fecha e, simultaneamente, se reabre. Procuro delinear, assim, os indícios das várias identificações instauradas e seus efeitos sobre minha relação com o saber, que conferem a mim uma ilusão de unidade, a possibilidade de ser dita, de me dizer e de me (re)conhecer e ser (re)conhecida como professora-pesquisadora.

## Capítulo 1 – Sobre o escuro e fértil ventre – o solo

*Eu sou a terra, eu sou a vida  
Do meu barro primeiro veio o homem  
De mim veio a mulher e veio o amor  
Veio a árvore, veio a fonte  
Vem o fruto e vem a flor*

*Eu sou a fonte original de toda vida  
Sou o chão que se prende à tua casa  
Sou a telha da cobertura de teu lar  
A mina constante de teu poço  
Sou a espiga generosa de teu gado  
e certeza tranquila ao teu esforço.*

*Sou a razão de tua vida  
De mim vieste pela mão do Criador  
e a mim tu voltarás no fim da lida  
Só em mim acharás descanso e Paz*

*Eu sou a grande Mãe Universal  
Tua filha, tua noiva e desposada  
A mulher e o ventre que fecundas  
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor*

*A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu  
Teu arado, tua foice, teu machado  
O berço pequenino de teu filho  
O algodão de tua veste  
e o pão de tua casa*

*E um dia bem distante  
a mim tu voltarás  
E no canteiro materno de meu seio  
tranquilo dormirás*

*Plantemos a roça  
Lavremos a gleba  
Cuidemos do ninho  
do gado e da tulha  
Fatura teremos  
e donos de sítio  
felizes seremos.*

Cora Colina, "O cântico da terra"

Toda história começa em um silêncio para depois se revelar. Ao propor o título acima para o primeiro capítulo deste memorial, intento explorar alguns sentidos por meio dos efeitos metafóricos que ele pode suscitar sobre a composição desse lugar inóspito, a princípio, ventre que abrigou o embrião alojado na semente da minha história: o solo teórico que me acolheu, aquele do qual me nutri para ousar romper as barreiras e desabrochar como professora e pesquisadora.

Abordar o terreno no qual nasci professora universitária e pesquisadora significa revolver suas camadas, remexer seus restos, misturar suas camadas sedimentadas e destrinchar minhas filiações teóricas, o já-dito que me precede e que me constitui e no qual sedimentei minha formação. Intento debruçar-me sobre os referenciais aos quais me identifiquei, consciente e inconscientemente, remetendo-me à ordem da exterioridade que interpela e empreende endereçamentos ao sujeito. A exterioridade é considerada, aqui, não como algo de fora e, portanto, dissociado do sujeito, mas como uma condição de seus modos de existência, uma "exterioridade interdiscursiva interna", como denomina Authier-Revuz (1998, p. 26), condição própria do dizer, do tomar a palavra. Nesse sentido, muito antes de poder me dizer e me (re)conhecer, sou precedida pelo já-dito de e sobre mim, ou seja, pela imbricação dos campos simbólico e imaginário, enodados com o real.

Adianto ao leitor, porém, que, assim como a terra é uma matéria viva e mutável, meu solo recebeu novos compostos conceituais. Algumas inscrições teóricas e epistemológicas foram substituídas, repensadas, mas deixaram vestígios que enxergo como adubo para outras inscrições. Os ramos e galhos que cresceram e se expandiram buscaram outras fontes mais compatíveis com as inquietações que me animavam em meu desenvolvimento. À medida que a narrativa de rememoração que compõe este memorial o demandar, então, apresentarei ao leitor esses novos nutrientes, de modo a associá-los a meus (des)encontros, inscrições, rupturas e deslocamentos subjetivos nos capítulos seguintes.

## 1.1 O subsolo ou horizonte de acúmulo

No campo da geologia e da biologia, em estudos sobre a formação, composição e dinâmica do solo, as camadas que o compõem recebem o nome de "horizontes", sendo alguns deles seguidos de letras de identificação ou de palavras que aludem à sua função. O subsolo, ou horizonte de acúmulo, é onde a água é retida e fornece suporte para raízes profundas. Daí porque escolhi intitular esta seção dessa forma, pois apresentarei o que considero ser a região teórica na qual estão minhas raízes mais profundas como professora e pesquisadora: a Psicanálise atravessada pelos estudos discursivos. Não foi sempre nessa camada, porém, que estive enraizada.

Como professora de inglês, prezava muito por um bom planejamento das aulas e por implementar técnicas e metodologias inovadoras; valorizava a estrutura das salas de aula e das escolas; empenhava-me constantemente na atualização da minha formação para desempenhar meu trabalho docente da melhor forma possível. Procurava, ainda, contemplar nas aulas as necessidades que conseguia detectar nos meus alunos, atentar para as especificidades cognitivas e os estilos de aprendizagem particulares, bem como compreender ou acolher situações adversas que eles estivessem vivenciando. Pensava que, se pudesse ter o controle do processo, haveria grandes chances de uma docência plenamente sucedida. Ou seja, meus alunos de inglês alcançariam seus objetivos de aprendizagem, e eu seria uma professora realizada.

Como costume brincar: "Coitadinha: tão novinha e tão tolinha". A despeito da preparação, do aprimoramento na ansiada competência linguístico-discursiva na língua, das excelentes escolas de línguas nas quais trabalhei, as aulas não se realizavam como eu planejara, e nem todos os alunos (aliás, muito menos do que eu consigo reconhecer) eram bem-sucedidos na aprendizagem, de acordo com uma idealização presente no imaginário social do que seria saber a tal língua inglesa<sup>4</sup>.

Durante o Curso de Letras: Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa<sup>5</sup>, tive aulas com a Profa. Márcia Boechat, que se filiava à

---

<sup>4</sup> Tal imaginário é discutido em vários trabalhos, mas circunscrevo-me a Brito; Guilherme (2014) e Carmagnani (2013).

<sup>5</sup> Adianto ao leitor que, ao ingressar na graduação, eu já atuava como professora de inglês havia sete anos e exercia a função de coordenadora pedagógica em uma escola de línguas com ênfase na formação continuada. Tinha, então, familiaridade com metodologias e abordagens de ensino, com algumas teorias de aquisição de linguagem, cursos de curta duração e exames de proficiência, voltados ao aprimoramento linguístico-discursivo e à prática docente.

Neuropsicolinguística (assim ela se definia). Ela apresentou os trabalhos de Wenden & Rubin (1987), sobre estratégias e estilos de aprendizagem de línguas, e imediatamente me encantei. Primeiro, porque concedia aos aprendizes certa primazia e autonomia, o que as abordagens e metodologias de ensino normalmente ignoravam. À época, a abordagem comunicativa era amplamente adotada em escolas de línguas e eu me filiava a ela. Por atribuir ao professor o papel de mediador e ao aluno maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem, essa abordagem influenciou de modo significativo meu posicionamento como professora de língua estrangeira e formadora de professores, constituindo, ainda hoje, parte do solo sobre o qual se assentam minhas práticas docentes.

Segundo, porque introduzia no cenário da sala de aula particularidades dos aprendizes, ou seja, variáveis não necessariamente previsíveis. Por último, trazia para o centro da discussão sobre ensino-aprendizagem de línguas a consideração de uma dimensão não consciente<sup>6</sup>, o que, por um lado, fragmentava minha ilusão de controle do processo; mas, por outro, me dava ferramentas (sim, creio ser esta a melhor palavra para definir como esse conhecimento foi mobilizado na minha prática docente) para tornar os alunos conscientes e, assim, talvez, ainda sustentar a ilusão de controle e alcançar o tão almejado sucesso na aprendizagem.

Na mesma época, aproximei-me de um colega de trabalho, Luís Pedro, coordenador pedagógico na mesma escola em que eu trabalhava, que me apresentou uma dimensão da prática pedagógica que eu não conseguia definir na época: a dimensão da intersubjetividade que atravessa o processo. Por meio da troca de ideias e de infindas conversas filosóficas durante os planejamentos de aulas, Luís desvendava para mim o lado humano da sala de aula, a importância de se permitir falhar, de deixar aberto o flanco da relação pedagógica para dar espaço ao sujeito.

No último ano em que cursava Letras, fui atingida por alguns trabalhos de dois autores: Maria José Rodrigues Faria Coracini e a psicanalista Christine Revuz. Digo atingida, porque foi como um vento que anuncia uma tempestade,

---

<sup>6</sup> Refiro-me não ao inconsciente, tal como a psicanálise freudiana o concebeu, mas ao pré-consciente, isto é, a uma dimensão do aparelho psíquico e cognitivo que não tem, necessariamente, consciência do que faz ou de como opera no processo de aprendizagem.

chacoalha as folhas, derruba algumas para que outras possam advir. Foi apresentada a eles por professores que foram como dois zelosos jardineiros: Profa. Maria de Fátima Fonseca Guilherme (para mim, Fatíssima), e Prof. Ernesto Sérgio Bertoldo.

Na primeira disciplina que cursei tendo Fatíssima como professora, um livro de Coracini (1995), "O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira", me conduziu a uma compreensão sobre a leitura como um processo interativo, atravessado ideológica e historicamente, no qual os sentidos são construídos dialogicamente e não "compreendidos", como tradicionalmente eu concebia a interpretação. A ideia de jogo discursivo atrelava ao texto uma espacialidade de diálogos entre as diferentes vozes e gestos de interpretação que podem resultar da construção coletiva de significação. Não havia, portanto, **uma** leitura, mas, sim, **várias** possibilidades de leituras.

Acima de tudo, porém, (re)introduzia<sup>7</sup> em mim a "peste", como jocosamente referiu-se Freud à Psicanálise, quando, do convés do navio que o levava a Nova Iorque, exclamou ao avistar a Estátua da Liberdade: "Eles não sabem que estamos trazendo a peste"<sup>8</sup>. De fato, os ventos provenientes dos trabalhos de Coracini, naquela época, traziam consigo um conceito de sujeito que sacudiria o solo teórico ao qual me arraigava. Nas palavras da autora:

Nessa perspectiva, não é o texto que determina as leituras como pretendem as demais visões teóricas acima abordadas, mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. *E essa inscrição, esse efeito discursivo, resulta no apagamento do sujeito* (Orlandi, 1988) [*grifo da autora*]. É só nesta visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção de sentido. (Coracini, 1995, p. 17-18).

---

<sup>7</sup> No capítulo 4, explicitarei a razão da deriva de sentidos criada pelo prefixo "re" entre parênteses.

<sup>8</sup> Conforme comentado por Bursztajn, em BURSZT-AJN, Harold J. Freud in New England: "Freud replied glumly that they were really bringing the plague". Cambridge, MA: Forensic-Psychiatry (Harvard Medical School), s.d. Disponível em: <https://www.forensic-psych.com/articles/artFreudinNE.php>. Acesso em: 24 jun. 2025. Aliás, recomendo fortemente a leitura dessa crônica ao leitor.

A assunção de que o sujeito não é origem do que diz, nem controla conscientemente os efeitos de sentido que seu dizer produz, decorre da divisão operada pela linguagem e da cisão do inconsciente. Trata-se de uma ilusão subjetiva fundante do ato de enunciar, referida por Pêcheux (1969/1997) como esquecimentos 1 e 2. Essa compreensão produziu alguns questionamentos que começaram a repercutir na minha prática pedagógica.

O pressuposto de que a prática languageira não produzia significados objetivamente invalidava a ideia de que meus planejamentos de aula garantiriam o alcance de seus objetivos pedagógicos. Minhas explicações não eram necessariamente entendidas como eu esperava. O controle do processo não estava mais em minhas mãos (como nunca estivera!). O dito sucesso da aprendizagem não era algo alcançável, pois estava na esfera de uma idealização imaginária de professores e alunos e de uma interpelação ideológica que ainda o associava ao falar o mais próximo possível do "nativo", figura essa também idealizada. Descobri, ainda, que, para além da dimensão consciente e dos processos cognitivos, havia uma instância inconsciente na qual residiria a verdade<sup>9</sup> de um sujeito. Era o início de minha constatação de que, para além da intersubjetividade, a relação pedagógica é atravessada pela subjetividade. A principal consequência dessa ventania foi a interrogação sobre os efeitos da minha prática sobre meus alunos.

Foi nesse terreno em deslocamento que, no meu último período do Curso de Letras, participei como ouvinte da JOLEM (creio que a sigla do evento se referia à Jornada de Línguas Estrangeiras Modernas), evento organizado pelos professores de línguas estrangeiras do Curso de Letras da UFU. Fui só para cumprir algum requisito como aluna, com pouco interesse no evento. Logo no início, recebemos uma cópia em papel do artigo de Revuz (1998), "A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio". Mal me dei o trabalho de ler o título, porque estava ocupada preparando as aulas que daria à tarde na escola de línguas em que trabalhava. O entusiasmo na fala mansa, mas contundente do então Prof. Ernesto Sérgio Bertoldo, para mim um desconhecido

---

<sup>9</sup> Verdade não absoluta, com valor de meia verdade, um não-saber que, quando emerge no nível da fala e do dizer, flagra o sujeito do inconsciente (Lacan 1969-70/1991).

até aquele momento, capturou minha atenção, indício do que eu mais tarde descobriria ser uma captura do sujeito nas teias do desejo do Outro.

Interrompo a narrativa para fazer uma breve e necessariamente sintética, incursão teórica. O desejo, na Psicanálise, refere-se não à vontade ou ao querer, mas ao operador que articula a relação do sujeito tanto com o objeto quanto com o Outro. O desejo é sempre desejo do Outro, pois se constitui a partir da inserção do sujeito no campo do Outro — parental, social, simbólico —, sendo essa alienação inaugural a condição mesma de sua constituição enquanto sujeito do inconsciente.

Acompanhei sem entender quase nada daquilo que aquele professor dizia e das citações do artigo que ele lia, mas sublinhei várias partes. Aquele enfoque parecia muito novo para mim. Acrescentava a dimensão da subjetividade no ensino-aprendizagem, algo que já havia remexido minhas inscrições teóricas na disciplina com Fatíssima. Quase seis meses depois, na primeira disciplina que cursei no Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos na UFU com o mesmo professor, relemos o mesmo texto. E, então, o vento da Psicanálise, que trouxe a "peste" do seu olhar para minha concepção de sujeito e de linguagem, fez com que ela passasse a constituir os veios norteadores de uma parcela desejante que me anima como professora e pesquisadora. Tanto que, posteriormente, meu projeto de pesquisa no mestrado teve os estudos discursivos atravessados por uma teoria da subjetividade de base psicanalítica como fundamento teórico-metodológico.

Desde então, a "peste" se tornou insumo, e a Psicanálise passou a fertilizar minha produção acadêmica e minhas práticas pedagógicas, além do meu olhar para o mundo. Não se tratava mais de uma referência eventual, mas de um deslocamento estrutural na minha inscrição teórica como professora e pesquisadora. É desse campo epistemológico que colho noções para nortear a escrita deste memorial e embasar a autoanálise proposta, razão pela qual, nas seções seguintes, as abordo. Ciente de correr o risco de o fazer superficialmente e de que um memorial não requer uma discussão teórica, insisti em mantê-las, a fim de prover um solo comum para uma variedade de leitores. Porém, caso o leitor já esteja familiarizado com elas, uma rápida passada de olhos será suficiente para entender o recorte teórico que mobilizo nesta escrita.

## 1.2 O sujeito, a ideia de Eu e as identificações

Somos seres de fala, pois a linguagem nos humaniza, nos diferenciando das demais espécies. Ela nos fornece um anteparo para lidar com nosso desamparo fundamental. Afinal, somos praticamente o único ser a nascer totalmente dependente do outro, enquanto aquele com quem interagimos, e do grande Outro, figurado assim para designar o campo simbólico ao qual precisamos nos alienar para advir como sujeito. Lebrun (2008, p.50) propõe: "A linguagem é como que um sistema no qual o indivíduo humano deve entrar se quiser assumir seu lugar entre seus pares".

Ao passar pela alienação à linguagem, o sujeito renuncia à ilusão de ser puro organismo, para ser inscrito e se inscrever no campo do sentido, conforme propõe Lacan (1964/2008, p. 57): "Para ser *pars* [parte], ele [o sujeito] realmente sacrificaria grande parte de seus interesses". O sujeito, portanto, não possui uma existência ontológica plena ou autônoma, mas é um efeito de linguagem, efeito da diferença entre os significantes, resultante da inscrição do pequeno ser no campo simbólico. No constante deslizamento de um significante a outro, o sujeito jamais poderá ser definido por uma verdade absoluta sobre si, restando, para sempre, a questão "quem sou?".

O furo constitutivo da linguagem, portanto, instaura a falta causadora do sujeito e, conseqüentemente, introduz, para ele, a condição do inconsciente. Não há significante que possa dizer ao sujeito quem ele seja, quem ele é no desejo do Outro ou que consiga representar plenamente o objeto<sup>10</sup> em torno do qual circula a pulsão, destinando o sujeito a ter de lidar com uma incompletude e com uma indeterminação estrutural. Importante ressaltar que a pulsão, conceito freudiano e posteriormente relido por Lacan (1964/1998), é como uma energia constante, um fluxo vital que anima o sujeito e visa a um objeto que lhe dê satisfação. Entretanto, como a pulsão é recortada e sofre a mediação pelo campo do significante, jamais encontrará esse objeto, restando-lhe circular permanentemente em torno de objetos parciais.

A despeito de seu desamparo e indeterminação, o humano precisa de uma mínima noção de estabilidade e consistência para subsistir e se relacionar

---

<sup>10</sup> Para a psicanálise, objeto é todo e qualquer suporte de investimento pulsional (Hatchuel, 2005).

consigo mesmo e com o mundo. Aí reside o papel do Eu como instância imaginária, que confere ao sujeito uma percepção de unidade e coesão. A ideia de Eu constitui uma instância estruturante na articulação da vida psíquica do sujeito, indissociável do papel organizador da fantasia. Forjado ao longo das experiências identificatórias empreendidas desde a infância, o Eu emerge na relação com o Outro e com os outros, tendo a alteridade como eixo fundamental de sua constituição. As manifestações de autoafirmação ou posicionamento subjetivo estão diretamente vinculadas às formas pelas quais o sujeito se reconhece e é reconhecido.

Nesse processo, o Eu se ancora na fantasia, que opera como roteiro ficcional inconsciente e serve como anteparo ao real, permitindo ao sujeito manejar o enigma de sua divisão. Nas palavras de Iaconelli (2025, p. 132), a fantasia é "um aparato imprescindível para o enigma do desejo do outro, e resposta necessária ao incognoscível". A construção da fantasia toma a forma de um enredo narrado, repetido e, por vezes, reformulado, no qual o sujeito é inscrito e se inscreve, constituindo uma realidade psíquica própria, oferecendo ao sujeito certa fixidez e uma ilusão de homogeneidade, mesmo em face de experiências potencialmente desorganizadoras. Assim, tanto o Eu quanto a fantasia oferecem ao sujeito um simulacro de totalidade, encobrendo a divisão instaurada pela inscrição na linguagem e a cisão exercida pelo inconsciente. Iaconelli (2025, p. 131) pondera: "Precisamos de uma narrativa sobre nós mesmos — só não podemos nos fiar demais nela".

Como já mencionado, no cerne da composição da fantasia e da ideia de Eu, ambos estruturantes da constituição subjetiva, encontram-se as identificações. Elas se configuram como um processo inaugural de subjetivação, uma vez que é a partir da experiência da falta que o sujeito se articula ao objeto — ou a traços dele —, em um esforço inconsciente de aproximação, no intuito de se tornar semelhante. Esse mecanismo está na base do que se pode denominar humanização, pois as identificações provêm ao sujeito a consistência suficiente e necessária para existir no mundo e se inserir no laço social (Freud, 1921/2013). Importa ressaltar que essa dinâmica é essencialmente ambivalente: o movimento identificatório comporta, simultaneamente, componentes de atração e de rejeição.

Não se trata de um ato voluntário de escolha. Ao contrário, o sujeito é convocado pela demanda que lhe é endereçada pelo Outro, sendo capturado por ela ou a ela resistindo inconscientemente. A leitura lacaniana desse conceito freudiano enfatiza justamente esse caráter inconsciente das identificações, entendidas como uma operação de apropriação subjetiva de traços do outro, mas não no sentido de uma transformação linear do sujeito. Não é o Eu que ativa a identificação; é o objeto que a instaura, na suposição inconsciente de que o outro investe libidinalmente o sujeito, instaurando uma demanda que desencadeia a identificação (Nasio, 1997). Como explica Mezan (1986, p. 22), investir, na acepção psicanalítica, significa "ligar uma certa fração de energia psíquica a um objeto". Essa energia direcionada ao objeto é o motor das identificações.

Grande parte de minha produção acadêmica se valeu do modo como a noção de identificação foi lida nos trabalhos de Serrani (ou Serrani-Infante), especificamente da proposta da autora em pensar as identificações no discurso. Filiada aos Estudos Discursivos atravessados pela Psicanálise, a autora define a identificação como sendo

... a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem diversidades e semelhanças entre uns e outros) como no plano da relação simbólica. (Serrani, 1998, p. 252)

Retomando os pressupostos de que a linguagem é a condição de emergência do sujeito e de que ela institui a distância entre as palavras e os objetos que visam representar por ser também constituída por um impossível de dizer, duas premissas fundamentais sobre a constituição subjetiva, em particular a ideia de Eu, se estabelecem.

A primeira diz respeito ao papel da linguagem nas identificações. O enlaçamento do sujeito com traços dos objetos aos quais se identifica acontece, primordialmente, por meio da mediação da linguagem. Nesse sentido, as identificações dão ao sujeito uma noção de pertencimento, por tornarem-no semelhante a algo da ordem de um coletivo, remetendo à identidade. Entretanto, devido à negatividade constituinte da linguagem, a ideia de Eu, por mais consistente que seja, pode sofrer fragmentação, o que abre a possibilidade para

a separação, outro modo de subjetivação, para que outras e novas identificações sejam instauradas ou ressignificadas, conforme Iaconeli (2025, p. 13) ressalta: "E precisamos, igualmente, marcar a separação entre nós, pois essa identificação com o outro deve ser parcial e promover espaço para a diferença radical entre nós". Daí decorre a segunda premissa: se por um lado as identificações nos ligam a algo que é da ordem do coletivo, por outro, contudo, elas ensejam oportunidades de transformações e re-invenções de nós mesmos, um modo distintivo de ser e de estar no mundo. O circuito dos significantes em sua descontinuidade, portanto, subordina o sujeito a um movimento metonímico constante de ser-em-devir.

Serrani-Infante (1997) preconiza que as identificações no discurso podem ser indiciadas por meio dos modos de dizer, empreendendo uma análise do funcionamento discursivo a partir da eleição de certos fatos de linguagem que contribuam para o alcance dos objetivos de uma pesquisa com enfoque discursivo. Neste memorial, amparo-me na discussão da autora quanto às inscrições do sujeito em certos modos de dizer e à interdiscursividade que os permeia como indício de suas identificações no discurso para enunciar. Em minha narrativa, analiso aquelas identificações perceptíveis a uma autoanálise, a partir dos modos como percebo que fui sendo subjetivada pelas discursividades que me interpelavam, por aqueles em quem supunha um saber, nele investiam libidinalmente e, assim, me invocavam, de algum modo, a ele me identificar. Nessa narrativa analítica, reflito sobre o processo que possibilitou torná-lo parte de minha posição subjetiva no mundo, remodelando a ideia de Eu que me constitui, os modos como interpreto a mim mesma e como ocupo minha posição subjetiva no mundo. Esses mo(vi)mentos são trilhados na narrativa de rememoração, estabelecendo com eles um diálogo teórico-interpretativo, de modo a realçar, para mim mesma e para o leitor, os (des)caminhos identificatórios que resultaram no testemunho de minha posição professora-pesquisadora hoje.

Retomo a metáfora que invoquei no início deste capítulo. A terra é um elemento vital e fundamental para a germinação. Ainda que a semente guarde em si mesma o material genético da flor que não se vê, ainda que rompa e deixe aflorar sua primeira folhinha, sem a terra não há possibilidade de vida, não há chance de desenvolvimento. Quando iniciei minha carreira na universidade, não

era uma semente vazia. Já guardava em mim o embrião composto do que já havia se feito experiência em mim no curso da vida<sup>11</sup>. Contudo, enquanto fundamento no qual me ancoro, o solo teórico e epistemológico que revolvi acima me trans-formou<sup>12</sup> e hoje sustenta meu olhar ético para o outro, minha inscrição profissional, minha prática. Dali muitas de minhas identificações foram invocadas. Esse campo me subjetivou. E ali finquei minhas raízes, inscrevendo-me subjetivamente. Desse terreno me nutro de elementos conceituais, filosóficos e metodológicos. Com eles procuro travar uma relação dialógica, ressignificando-os e sendo significada, ainda que sutilmente, ao mobilizá-los nos meus modos de interpretar o mundo, de ensinar-aprender, pesquisar. Sim, porque senão re-habitado e revolvido, o solo empobrece, fica infértil.

Tendo estabelecido as camadas teóricas que compõem o solo no qual me inscrevo para empreender a rememoração analisada neste memorial, convido o leitor a se embrenhar comigo na exploração das sementes e de sua germinação, no próximo capítulo. Nele, continuo a análise dos processos de identificação que me constituem como professora e pesquisadora e delineiam essa faceta da ideia de Eu que me permite enunciar dessas posições.

---

<sup>11</sup> Refiro-me, aqui, à elaboração de Bondía (2002) e Larrosa (2011) sobre a experiência, que será abordada no capítulo 5.

<sup>12</sup> Proponho essa figuração da palavra “transformar”, seguindo um movimento de Coracini (2011), a partir dos trabalhos derrideanos, quanto aos efeitos de sentido produzidos pelo hífen. Enquanto materialidade gráfica e discursiva, ele une, ao mesmo tempo em que distingue, os sentidos previstos ao prefixo trans- e ao radical forma na mesma palavra, abrindo o flanco da significação para o entremeio. Na subjetivação por um campo teórico, ocorre uma conformação do sujeito a ele, mas também uma convocação ao sujeito para dele se apropriar de modo particular.

## Capítulo 2 – Sementes e germinação: traços do Outro na constituição subjetiva

*Cada um de nós  
Compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz*

Almir Sater e Renato Teixeira, “Tocando em frente”



[https://www.youtube.com/watch?v=GdWw-Nr\\_U1w](https://www.youtube.com/watch?v=GdWw-Nr_U1w)

O ciclo vital depende do vento, dos insetos, das aves, da água e da ação humana para que sementes sejam semeadas. Do encontro silencioso entre o pólen e o óvulo resulta uma semente, que carrega não apenas a flor e o fruto, no qual ela se transformará, mas também o material genético, traços do que já se foi para que ela pudesse existir. Dentro da semente residem os elementos necessários para que a planta se desenvolva. Ela possui uma camada exterior, o tegumento, escudo protetor desse tesouro de fertilidade, que é rígido e resistente, mas semipermeável, funcionando como uma barreira seletiva e reguladora da água e dos nutrientes necessários para a germinação. O tegumento resguarda o que ainda não está no tempo de sair: paciente, para não apressar nem impedir a maturação; sensível, para entender quando poderá romper-se; e poroso, para deixar entrar o que ensejará a vida.

Neste capítulo, rememoro e analiso o que considero vetores de identificação na minha constituição subjetiva, elementos vitais para o plantio e a germinação da semente da docência e da pesquisa em mim. A rememoração que resultou na escrita deste capítulo me conduziu a pessoas e vivências que moldaram, em grande parte, quem me entendo ser enquanto professora e pesquisadora. Sem perder de vista a pergunta norteadora e os objetivos da escrita que elegi, que indagam sobre os pontos de identificação e as resistências que desenham minha relação com o saber e resultam neste testemunho, recorto das minhas lembranças passagens que considero elucidativas. Nelas, busco evidenciar os elementos vitais que propiciaram a germinação de minha ideia de

Eu enquanto professora e pesquisadora, bem como as flores e os frutos que me precederam e a forma como me marcaram.

## 2.1 Vetores de germinação

Considerando aqueles que me precederam e os modos como incidiram na minha vida — por meio de seus endereçamentos e de seu investimento desejante —, enxergo minha mãe como minha primeira referência. Elzinha amava lidar com crianças e, na igreja que frequentávamos, era professora do ministério infantil. Minha mãe tinha um jeito cativante e sabia contar histórias como ninguém. Ela se valia do que estivesse à mão para ilustrar e dramatizar os enredos e personagens das narrativas, que ganhavam voz por meio dela. Cantava lindamente, com uma voz de soprano limpa e melodiosa, que enchia a casa e o meu coração. Por meio dessa voz, fui apresentada aos contos de fada, às histórias bíblicas, aos casos da família... Vivi na imaginação um pouco de suas aventuras na roça, no colégio interno da juventude, nas viagens e mudanças como esposa de pastor evangélico. Por meio da contação de histórias que muitas vezes ela mesma inventava, aprendi princípios que moldaram o modo como signifiquei a mim mesma e ao mundo ao meu redor.

O endereçamento pulsional materno é fundamental na constituição subjetiva. Aqueles que exercem a função materna inauguram os primeiros laços afetivos e simbólicos com o *infans* (aquele que ainda não fala), possibilitando sua inscrição no universo da linguagem e do desejo. Esse investimento, expresso no olhar, no toque, na voz e no cuidado, introduz a criança no campo do Outro, convida-a para nele se alienar, e prepara o solo para que ela advenha como sujeito de linguagem.

Minha mãe faleceu quando eu tinha dezessete anos. Passado tanto tempo, não tenho tão vívidos na memória detalhes da figura dela. Contudo, na ausência de sua presença física alguns traços permanecem vivos em mim. No canto que me embalava e que eu ouvia na igreja, a voz dela ainda ecoa. Nas histórias que contava, ela não apenas me ensinava: ela me inscrevia. Seu sorriso franqueava-me a segurança de que tudo daria certo. Sua palavra, entrelaçada aos gestos, à sua postura esperançosa diante da vida e ao olhar terno, nomeava

o mundo, dando contorno simbólico à minha experiência subjetiva. A trama entre o desejo do Outro e a escuta inaugural do *infans* tece a passagem do corpo biológico ao corpo falado, do organismo ao *falasser*, como nos lembra Lacan: “o desejo do homem é o desejo do Outro” (1958/1998, p. 555).



Figura 1: Foto Elza (mãe da autora) e Carla – Fonte: da autora

Assim, as histórias da infância não foram apenas relatos ou memórias: foram operações simbólicas que me apresentaram a um lugar possível na linguagem, articulando voz e sentido de forma a despertar, em mim, a dialética do desejo. Por meio delas, sinto que minha mãe me ensinou muito do que eu sou. Foi por esse gesto de fundação da palavra em mim que se instalou o que Lajonquière (2013, p. 459) alude como uma "dívida":

No valor incalculável da mesma [*da dívida*] está embutida a infundável pergunta: *o Outro, o que quer de mim?* O nome próprio e os números aprendidos tiram um bocado da estupidez da vida empírica, mas é o ato de nomeação e o de ensinar em si que instalam ou marcam a fogo essa pergunta nas nossas vidas. O chamado *desejo* é precisamente o eco da impossibilidade de vir a dar-lhe resposta conclusiva.

Outra figura simbólica significativa para mim foi meu avô paterno. Galdino escreveu sua biografia, a qual intitulou "Sonhos sonhados, realidades vividas" (Vieira, 1983). Eu tinha cerca de 15 anos quando recebi meu primeiro exemplar de presente, com uma dedicatória carinhosa. Logo após o prefácio, há um texto

poético, "Impressões e expressões de um velho", no qual meu avô cita cada um dos oito netos, aludindo a características que ele via como muito próprias de cada um. Trata-se de um longo parágrafo, composto por várias orações reduzidas de gerúndio que produzem um encadeamento poético com certa musicalidade. Cada período é dedicado a um dos netos. Sendo eu a mais nova, apareço ao final, no seguinte excerto, que antecede a conclusão:

*[...] contemplando a Carla na sua atitude magistral de autodidata e inata vocação para ensinar; sentindo as emoções dos seus versos inspirados e das suas revelações de talento artístico, vejo nos meus netos as facetas de tudo que aspirei ser, e deixo-lhes, embora sem lampejos literários, estas memórias, "dos sonhos sonhados e realidades vividas."* (Vieira, 1983, p.11,12).

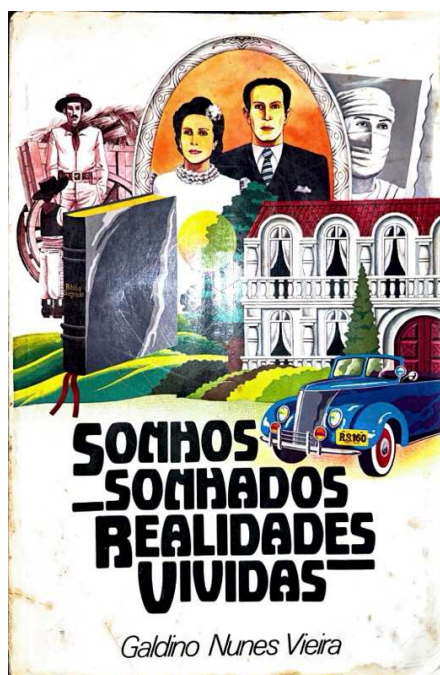


Figura 2: Capa 2ª edição do livro – Fonte: da autora

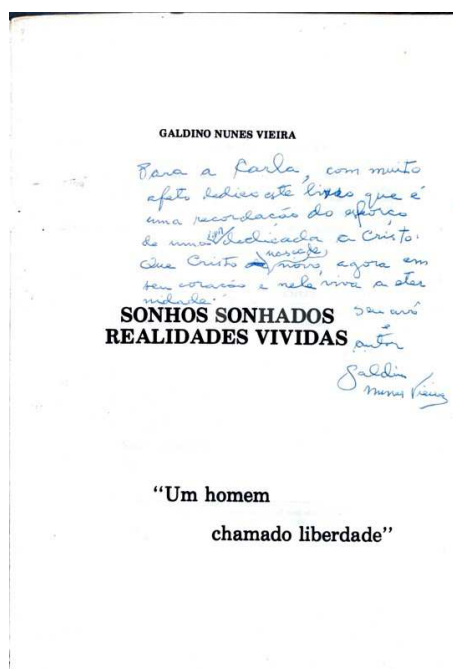


Figura 3: Folha de rosto da 1ª edição do livro – Fonte: da autora

Estando no início da minha adolescência, sem dúvida essa escrita com traços de oráculo do meu avô teve um grande impacto em mim. E hoje, olhando para trás, percebo que a poesia profética do meu avô, de certo modo, ganhou o estatuto de escrita em mim. Refiro-me a dois modos pelos quais Lacan propôs o atravessamento do campo do Outro no sujeito: a escrita da letra, que inscreve o sujeito na ordem significante; e o escrito, que se vale da letra como inscrição do real e circunscrição do gozo no sujeito. Amparo-me, a seguir, no primeiro modo.

Em seu primeiro ensino (Lacan, 1957/1998), a escrita aparece como suporte material do significante — uma marca diferencial que, ao se inscrever por meio da letra, institui a cadeia simbólica, conferindo à linguagem a função de estrutura por meio da qual o sujeito se constitui. A letra, nesse contexto, não comunica sentido, mas produz diferença: ela opera cortes que delimitam um espaço de significação possível, abrindo caminho para a constituição do sujeito como efeito do significante. Nesse escopo, a escrita de meu avô acenou para mim, talvez, uma posição legitimada no discurso, que eu, de certa forma, já ensaiava ocupar, como minha narrativa a seguir sugere.

Meu avô pertencia a uma família humilde de homens do campo, pequenos proprietários agrícolas em São Gabriel, RS, distante cerca de 300 quilômetros da capital. Devido à dedicação de sua mãe, que havia sido professora,

frequentou a escola regularmente durante a infância e juventude, coisa rara na época. Por influência de um tio médico, Galdino estudou e se formou em medicina, na antiga Universidade de Porto Alegre, hoje Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no início do século XX. Como se graduar médico já não fosse um grande feito naquela época, realizou parte de sua residência em Paris e, ainda jovem, tornou-se catedrático de uma cadeira na Faculdade de Medicina da UFRGS, posto muito cobiçado na época, pelo grande prestígio atribuído aos que o alcançavam, e por ser revestido de autoridade. Os catedráticos não apenas detinham o controle sobre a disciplina que ministravam, como também exerciam influência significativa sobre a formação de futuros médicos e no desenvolvimento da ciência da época.

Uma das razões que impulsionou meu avô a escolher a medicina foi a vontade de descobrir um meio de aliviar as dores de sua mãe, que sofria de uma doença crônica nos rins e para a qual ninguém conseguia qualquer tratamento eficaz. Em suas memórias, ele declara: "E era meu alvo descobrir a causa destes [*padecimentos de sua mãe*], para que pudesse curá-la" (Vieira, 1983, p.20). O engajamento de seu tio na dimensão social da medicina também parece tê-lo motivado, pois ele acrescenta: "Ao decidir-me pela profissão, aspirei a copiar-lhe o exemplo, procurando ter uma grande clínica, mesmo que fosse mal remunerada" (Vieira, 1983, p. 27). Meu avô parece ter sido enlaçado pelo desejo do Outro pela via da ligação que tinha com sua mãe e da admiração que nutria por seu tio.

Galdino conseguiu um feito na época: não apenas tornou-se um médico famoso, mas um médico humano, conhecido por sua generosidade, sagacidade e dedicação, deixando um legado para sua família que ultrapassa em muito uma herança material. Ele perseguiu um ideal, o de fazer da medicina um instrumento de alívio ao sofrimento e, após uma experiência religiosa transformadora, renunciou à cátedra na universidade para se tornar um médico missionário. Denominavam-se assim aqueles profissionais da medicina que, a partir da década de 30, filiavam-se à organização institucional da Igreja Adventista do 7º dia, e se dedicavam integralmente ao exercício do ofício em clínicas e hospitais confessionais, com forte ênfase social.

Essas contações sobre meu avô despertavam a honra e a admiração de todos nós, seus netos. Talvez por não ter muita consciência dessa dimensão e

ser ainda tão criança quando ele já havia recebido notoriedade, não me dava conta da importância e da riqueza das vivências de quando o visitava em São Paulo e brincávamos de escolinha. Nas poucas vezes em que isso aconteceu, eu chegava muito tímida naquele apartamento pequeno e frio, morria de vergonha e demorava algum tempo para me soltar das mãos da minha mãe. E era meu avô, trazendo uma pequena lousa de madeira, quem me convidava para brincar e me abria todo um espaço mágico no qual eu virava a adulta e ele, a criança; eu, a professora, a Tia Cacá; e ele, o aluno. Eu amava brincar de escolinha com minhas poucas amigas em casa e o fato de ter meu avô, um adulto de certa forma venerado, mas, ao mesmo tempo, tão humano, como meu aluno me dava grande prazer.

Não tenho a dimensão do quanto esse brincar modelou meu desejo. Entretanto, amparada em alguns trabalhos freudianos (Freud, 1909/2015; 1920/2010) e winnicotianos (Winnicott, 1975), posso afirmar que, no faz de conta da brincadeira, realiza-se um espaço criativo que mobiliza a fantasia e o mundo externo da realidade, de modo que a criança pode lidar com e elaborar suas angústias, as expectativas que recebe e as projeções que elabora sobre o outro. Brincar com meu avô franqueava uma posição para mim na qual eu detinha o saber, na minha fantasia. Sinto que aquele brincar, semelhantemente, fecundou em mim o desejo do meu avô, ao qual me identifiquei, e me possibilitou ser investida e me investir na posição de professora, posteriormente. Cumpri, simbolicamente, a previsão do meu avô em sua escrita.

Naquela época, não era considerada uma aluna excelente. Fui uma das últimas a aprender a copiar meu nome no jardim de infância. Em comparação com os demais da minha turma, demorei a me inserir no mundo das letras e das contas matemáticas. A tal cartilha "Caminho Feliz" só me alegrava pelas ilustrações e desenhos para colorir. Ler era um grande suplício. Até a 2ª série, fui da turma B, que era composta por alunos considerados com menor desempenho, porque suas notas não eram as mais altas. Mas ser a professora do meu avô me proporcionava experimentar uma aprovação e um sucesso que se provaram fundamentais para um ponto de virada na minha vida acadêmica na 2a. série, pois ele sempre me elogiava e contava para todos da família que eu era uma excelente professora. No desejo de meu avô, encontrei um lugar de destaque.

Por volta da 2a. série, a filha da diretora da escola se tornou nossa professora de inglês, provavelmente porque precisava de trabalho, já que não parecia ter nenhuma formação além de “saber falar a língua”<sup>13</sup>. Naquele tempo, falar a língua pretensamente dos americanos e dos ingleses era sinal de prestígio. Tia Lúcia era linda, carinhosa e tinha uma voz melodiosa. Em minhas brincadeiras de faz-de-conta, principalmente com as bonecas, eu me autodenominava Lúcia, em referência a ela. E quando a tia do inglês nos ensinava aquelas musiquinhas, eu ficava hipnotizada: "Roses, roses are red; violets are blue; sugar, sugar is sweet; mommy, mommy I love you". Meu caderno de inglês era o mais caprichado. A pessoa que encarnava o saber daquela língua e sua musicalidade me atraía. A ela me identifiquei.

Esse primeiro apelo da língua inglesa me remete às considerações de Mizubayashi (2011), em seu livro "Une langue venue d'ailleurs". Na obra autobiográfica, o autor, japonês, descreve como a musicalidade do francês como língua estrangeira figurou como eixo sensível de sua experiência de inscrição nas discursividades francófonas. Antes mesmo de aferir-lhes significado, o autor se sentiu atravessado pelo som daquela língua, que o alcançava por meio de emissões radiofônicas cujos timbres claros, ritmados e quase aveludados despertavam nele uma escuta sensorial. Esse primeiro encontro não se deu pelo léxico, mas pela vibração da palavra, pela cadência das sílabas, pelo volume melódico da língua francesa, assim como para mim aconteceu com o inglês. O processo de apre(e)nder a língua, assim, assumiu contornos musicais: Mizubayashi repetia, gravava, imitava; ensaiava como quem dedilha um instrumento, incorporando não apenas estruturas, mas pausas, silêncios e respirações. A língua, nesse caso, se oferecia como matéria sonora que se apre(e)nde com o corpo inteiro — numa prática quase sensorial de escuta e repetição, processo cognitivo, mas também de investimento pulsional. É nesse exercício disciplinado, rítmico e reiterado que se configurou, para o autor, uma forma singular de aprendizagem: a linguagem como partitura e o sujeito como intérprete atento de sua melodia.

---

<sup>13</sup> Marco a expressão com aspas para remeter a um conjunto de discursividades que constituem a memória discursiva sobre o ensino de inglês e que legitimam pessoas como professores meramente devido à certa proficiência na língua.

Não fui tão disciplinada quanto Mizubayashi. Porém, sem saber, logo incorporei os fonemas daquelas palavras e as entonações de curtas frases, repetindo-as com pouca noção de sua significação, numa prática que visava certa correspondência termo a termo da tradução e, aparentemente, se dava mais pela fruição do que pela precisão. Também procurava imitar o grupo "The Jackson 5", os Beatles e a Elvis Presley, ao reproduzir seus LPs e compactos em minha vitrola portátil, cantando alto e convencida de que cantava em inglês "perfeito". Eu amava os filmes musicais que a TV Globo exibia na Sessão da Tarde. E foi minha tia materna, a quem eu muito admirava, que me endereçou outro significante ao qual pareço ter me identificado: "Nossa, essa menina tem uma pronúncia linda! Vai ser professora de inglês!" Mais um enunciado com efeito profético!

Outra figura fundamental no meu encontro com o inglês foi meu pai. Alguns anos antes de eu nascer, ele e minha mãe fizeram uma grande viagem, conhecendo os Estados Unidos e alguns países europeus. Na década de 60, isso era considerado uma conquista e uma grande aventura, ainda mais para um jovem casal sem recursos. Um dos efeitos da viagem foi despertar em meu pai a vontade de aprender inglês. Matriculado em um curso de idiomas que adotava explicitamente o método direto — aquele que atribuía o sucesso da aprendizagem à máxima exposição possível à língua e requeria uma pronúncia o mais próxima possível daquela imputada aos ditos "nativos" —, meu pai fez rápidos progressos em falar a tal língua. Logo, na minha pré-adolescência, sabendo de meu interesse pelo inglês, sempre que podia me interpelava com perguntas simples sobre meu dia a dia, louco de vontade de interagir comigo, mediado por aquela língua. Claro que, no auge da minha adolescência, resistia, achando aquilo um absurdo.



*Figura 4: Foto Carlinhos, pai da autora - Fonte: da autora*

Minha relação com a língua inglesa se desenvolveu. No 1º Grau, hoje denominado Ensino Fundamental II, queria muito aprender mais dessa língua. Eu tinha uma professora na escola muito querida, Maria Tereza, que dava aula em inglês, incentivava a leitura, acolhia nossos pedidos por aprender letras de música e nos dava escuta numa época tão crítica da vida, a adolescência. Também havia uma colega de sala que fazia o curso de inglês no IBEU — Instituto Brasil-Estados Unidos. Porém, o instituto de idiomas era muito longe da minha casa e muito dispendioso. No fim da 5ª série, voltando da escola, vi que abririam uma filial do CCAA (Centro Cultural Anglo-Americano) pertinho de casa.

Minha mãe, sabendo da minha vontade, logo me matriculou, e lá fui eu repetir infinitamente tudo o que era reproduzido pelo gravador e mostrado nos slides. Precisávamos memorizar diálogos inteiros, e eu tremia de medo de errar quando chegava minha hora de falar. Apesar de toda essa angústia, persisti e, ao final do Fundamental II, havia alcançado o que denominavam nível intermediário de inglês. Embora essas classificações sirvam a propósitos de descrição das competências linguístico-comunicativas de um aprendiz, fornecendo, assim, uma referência dita comum para a avaliação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, nunca me senti pertencente ao tal nível no qual me classificavam. Eu não me autorizava, de forma alguma, a me dizer naquela língua e minha inserção nela se limitava a compreender razoavelmente

o parco universo discursivo naquela ordem simbólica à qual eu tinha acesso: músicas, alguns *readers*<sup>14</sup>, um pouco dos filmes na TV.

Entretanto, o que eu considerava quase nada representou um grande diferencial no 2º Grau, Ensino Médio hoje, porque ninguém no novo colégio sabia muito além do que o famoso verbo *to be*. Como diz o ditado, "Em terra de cego, quem tem olho é rei". Para mim, esse reconhecimento do outro foi um segundo ponto de virada no modo como me via, porque o desempenho na língua estrangeira me concedeu um prestígio entre meus colegas que eu não experimentara na vida escolar anterior. Os colegas recorriam a mim para tirar dúvidas, perguntar sobre traduções, e até o professor de inglês, muitas vezes, me colocava como monitora. Reconheço essa aprovação como uma ativação externa significativa sobre a relação que eu mantivera com o inglês durante minha infância e pré-adolescência.

## 2.2 Jardineiros da constituição subjetiva

Esses momentos da minha história remetem ao peso que figuras alçadas à posição de um ideal podem ter na constituição do sujeito. Na perspectiva da Psicanálise, quando uma figura fortemente investida por projeções e expectativas subjetivas endereça significantes ao sujeito, esses enunciados carregam consigo não apenas uma carga simbólica da ordem da significação, mas também um potencial estruturador da imagem que o sujeito constrói de si mesmo.

Retomando, então, as considerações sobre como a ideia de Eu se estrutura, as figuras referenciais contribuem para compor as instâncias de Eu-ideal e Ideal-do-Eu. A primeira se refere à imagem narcísica e idealizada que o sujeito tem de si como resultado do estágio do espelho, da passagem pelo narcisismo e dos modos como o sujeito vai se posicionando em relação ao outro (Lacan, 1949/1998). A segunda se refere a uma função que congrega as exigências e expectativas parentais, os valores sociais e os desejos infantis de

---

<sup>14</sup> No campo da aprendizagem de língua inglesa, *readers* são materiais de leitura pedagógica graduada, elaborados com controle lexical e sintático, destinados a promover exposição compreensível à língua, desenvolvimento de habilidades de compreensão de leitura e ampliação progressiva do vocabulário.

perfeição e adequação (Freud, 1914/2011). Lacan (1953-54/2009) endossa a conceituação freudiana, atribuindo ao Ideal-do-Eu o papel de uma instância idealizada que nasce e opera no campo do Outro simbólico, conferindo aos significantes provenientes dessa figura uma força normativa e identificatória. O sujeito organiza sua economia psíquica em referência às instâncias ideais, buscando ser aprovado, reconhecido e amado pelo outro. Em outras palavras, os significantes que partem das figuras alçadas à função de ideais delimitam o campo do desejável e do possível para o sujeito.

Preciso, contudo, assinalar que o peso dos ideais na constituição subjetiva era muito maior em uma sociedade regida preponderantemente pela lógica edípica, húmus social no qual fui subjetivada. O Complexo de Édipo, descrito por Freud (1905/2016) e relido por Lacan (1957-1958/1999), se refere a um modo de estruturar o circuito pulsional da criança e, por extensão, a organização simbólica da cultura. A relação primordial mãe-bebê, marcada por uma ilusão de fusão afetiva e pela busca de satisfação imediata das necessidades e prazeres é interrompida e interdita pela intervenção de um terceiro elemento: a função paterna. Compõe-se, assim, a tríade edípica que, ao introduzir a falta, resultante da perda da ilusão de completude, inscreve a criança no jogo significativo da linguagem. Sobre a constituição da ideia de Eu, Iaconelli (2025, p. 13) afirma: "O processo psíquico que permite que nos reconheçamos como alguém e digamos 'Eu sou' só se dá na relação com um outro, que nos serve de modelo e rival".

A função paterna impõe um limite ao gozo ilimitado e orienta as pulsões da criança para caminhos reconhecidos socialmente: as aprendizagens, a escolarização, a inserção em projetos e formas de vida compartilhadas (Freud, 1905/2016). Assim, a energia pulsional, antes voltada ao objeto de satisfação primário (a mãe), passa a ser deslocada para outros alvos legitimados culturalmente, um dos destinos das pulsões ao qual Freud (1920/2010; 1924/1980) nomeou como sublimação. Nesse sentido, as figuras ideais servem de referência quanto àquilo que o sujeito imagina que o Outro espera dele e, pela força de seu endereçamento, move identificações. Sobre as instâncias ideais do eu, Lajonquière (2013, p. 461) acrescenta:

Os Ideais do Ego, enquanto simbólicos, não têm por missão formatar a falta do/no sujeito. Quando o ideal é simbólico, o saber veiculado é um saber-não-sabido, pois, embora no horizonte se recorte uma razão de ser, o sujeito nunca virá a saber certamente sobre a diferença entre ser e dever ser o ideal, no seio da qual aninha-se o desejo. Ao contrário, o ideal imaginário veicula um saber mais parecido com a certeza; então, aquele que recebe a injunção de ser, agora, não só sabe o que lhe estão pedindo senão, também, como é que se faz para ser. À vista disso, esse saber sobre o desejo passa a ser um saber de fato sabido e, portanto, o veiculado acaba se revelando não um desejo, mas um voto de gozo.

Esses ideais são encarnados por figuras concretas, tais como pais, professores e líderes, ou assumem a forma de instâncias simbólicas internalizadas (FREUD, 1914/2010). Para garantir reconhecimento, amor ou pertencimento, o sujeito se esforça para alinhar-se a esses modelos, numa busca de aprovação que é constitutiva do laço social.

As figuras ideais nem se dão conta da força dos vetores identificatórios que instauram. Muitas vezes, sua presença física se ausenta do território subjetivo de quem inspiram, mas seu potencial de fazer fecundar o que se encontra embrionário no sujeito estrutura certos modos de ser e existir no mundo. Arrisco propor que as figuras ideais podem ser equiparadas a jardineiros. Elas regam o solo subjetivo com significantes que, por partirem de um lugar discursivo encarnado por uma pessoa a quem o sujeito investe como referencial, podem penetrar fundo naqueles que os recebem. Tal como os nutrientes que se combinam com o material genético da semente, os significantes fazem morada naquele a quem são endereçados, invocando-os a se alienar a eles.

Assim, cada uma das figuras que investiram em mim e possibilitaram que eu as elegesse como ideais lançou sobre mim seus votos e eu, a meu modo e em alguma medida, me identifiquei a eles. Minha mãe talvez tenha me marcado com o desejo de transmissão. Não como a passagem de informações ou de conhecimentos, mas como um processo no qual quem transmite funda seu ensino calcado em sua própria experiência da falta, vale-se dela para fazer circular o saber e por meio dela instiga outros a se apropriarem de algo do campo do conhecimento de modo particular. Quanto a meu avô e a minha tia, entendo que deles vieram significantes que nomearam uma qualidade, me marcaram com um traço, me forneceram um sentido no qual apostei posteriormente. Tia

Lúcia, a professora de inglês, primeiramente me apresentou a língua como objeto de saber e a encarnou, de modo a fazer operar a sedução pedagógica, própria de quem quer fazer despertar o desejo de desejar o desejo do Outro. Meu pai, por sua vez, se colocou como aquela figura afetiva que, de fato, se valia da língua para se relacionar comigo em alguns momentos, tornando-a viva.

A metáfora do ciclo vital, neste ponto da rememoração, portanto, deixa entrever a potência formadora e estruturante das palavras que vêm de um lugar de autoridade simbólica, como preconiza Lajonquière (2013). Essas palavras não apenas descrevem: inscrevem; não apenas expressam significações: estabelecem posições no desejo do Outro. E o fazem de modo quase imperceptível, subterrâneo, como água que infiltra o solo seco, despertando o que nele repousava em latência. Mesmo que o tempo apague a lembrança da voz que as proferiu, os efeitos dos significantes seguem pulsando, como vestígios incorporados à tessitura simbólica do sujeito, como elementos vitais, que, ao incidirem sobre a subjetividade em latência, desencadeiam o processo de germinação psíquica.

## Capítulo 3 – Radículas, raízes e primeiros brotos: o vicejar de uma tomada de posição

*Drão*  
*O amor da gente é como um grão*  
*Uma semente de ilusão*  
*Tem que morrer pra germinar*  
*Plantar n'algum lugar*  
*Ressuscitar no chão*  
*Nossa semeadura*  
*Quem poderá fazer*  
*Aquele amor morrer*  
*Nossa caminhadura*  
*Dura caminhada*  
*Pela estrada escura*  
 Gilberto Gil, “Drão”



<https://www.youtube.com/watch?v=6vPPCooBoP0>

Se no capítulo anterior abordei os significantes que operaram como vetores de fecundação subjetiva, no plano dos processos identificatórios ao aludir às figuras ideais e às identificações, neste capítulo me volto aos primeiros movimentos visíveis desse processo: a germinação das sementes, o surgimento das radículas e a emergência dos primeiros brotos na docência. São experiências inaugurais que, embora incipientes à primeira vista, aos poucos foram me moldando professora e pesquisadora. Aqui, o gesto de ensinar ainda era tateante, mas já carregava, em sua forma germinativa, traços do desejo de mestria e de transmissão que se enraizara silenciosamente em mim, preparando o terreno para desdobramentos futuros.

Meu enfoque são as situações concretas de ensino<sup>15</sup>, os primeiros trabalhos, os coordenadores e formadores com quem me deparei, os quais atuaram como vetores privilegiados de identificação. Foi no encontro e no confronto com essas experiências e figuras que certos traços se destacaram e desencadearam em mim uma relação com a língua inglesa e com a docência,

---

<sup>15</sup> Refiro-me ao ensino desde uma posição sujeito professora, no sentido discursivo do termo, pois ensinamos e aprendemos em várias outras posições subjetivas ao longo da vida.

traços suscetíveis de apropriação inconsciente, ativando operações de inscrição subjetiva que já davam sinais de enraizamento.

Como discuti anteriormente, a identificação, no campo psicanalítico, longe de ser simples imitação, é um processo estruturante da subjetivação — uma forma de se tornar, de se assemelhar, mas também de se diferenciar, de romper a casca e lançar a primeira radícula, eixo embrionário que rompe o tegumento, ou seja, a casca da semente, e se dirige para baixo, em busca de ancoragem e nutrientes. Após esse primeiro enraizamento, ela origina raízes secundárias, ainda frágeis. Semelhantemente, os modos como a relação sujeito-língua estrangeira foi moldando meus movimentos identificatórios, afetando minhas escolhas, hesitações, desvios e retomadas profissionais constituem o eixo de sustentação das seções seguintes. Nelas procuro assinalar o paulatino enraizamento na docência, até delinear-se em mim uma posição de responsabilização pelo desejo de transmissão.

### 3.1 As primeiras radículas: raízes embrionárias das sementes

O saber da língua estrangeira me propiciou um primeiro movimento em direção à docência. No Ensino Médio, interrompi o CCAA, mas, quando ingressei na licenciatura, no curso de Educação, voltei e concluí o curso de inglês. Simultaneamente, já casada, morando em São Paulo e precisando muito de um trabalho, aceitei um posto como professora de inglês em uma escola de educação infantil de uma colega da faculdade. Apesar de não ter tido nenhuma experiência formal anterior como docente, parece que fui bem-sucedida. Talvez porque já estivesse inscrita, sem saber, em marcas deixadas por minha própria experiência como aluna. Ao recordar esse tempo, percebo que muito do que fiz com as crianças se pautava nas atividades da Tia Lúcia: as mesmas músicas, uma gradação de conteúdo muito semelhante: cores, membros da família, animais, o alfabeto... De algum modo, o ensino de Tia Lúcia havia deixado marcas em mim e eu, a meu modo, as transmitia para meus aluninhos.

Logo, porém, os efeitos dessas práticas pedagógicas fizeram com que a proprietária da escolinha me convidasse para assumir uma das turmas do Jardim de Infância. Eu cursava o 2º ano de Educação. O salário aumentaria e, embora

tomada pela insegurança da inexperiência, aceitei. Foi uma lástima. A agitação das crianças, minha inabilidade para lidar com elas, minha insatisfação em relação ao que eu conseguia ensinar e a falta de formação foram decisivas para me desencorajar a continuar. Pensei que a docência nunca seria para mim.

Tranquei o curso universitário, porque minha primeira experiência com a docência não havia sido propriamente um sucesso. Fechei-me por um tempo para essa direção. A semente, então, ficou como que em estado de dormência, aguardando condições favoráveis para, quem sabe, retomar o processo. Eu tentaria outra coisa.

Resolvi investir no aprimoramento da minha competência linguístico-discursiva na língua inglesa para tentar um emprego em uma multinacional. Ansiava por um trabalho no mundo corporativo. Mudamos para o Rio de Janeiro, minha cidade natal, e me matriculei em um curso no IBEU: “Teaching Training Course” (TTC), com carga horária de 360 horas. Na época, se associado a um certificado de proficiência em língua inglesa, concedido por meio do exame da Universidade de Michigan, me certificaria, pelo MEC, com uma licenciatura curta. Significava que estaria habilitada a lecionar inglês no ensino fundamental e médio, desde que cursasse as disciplinas pedagógicas de uma licenciatura no nível da graduação. Assim, embora não planejasse ser professora, dar aulas de inglês poderia ser uma saída para os problemas financeiros, enquanto não conseguia o tão almejado emprego em uma grande empresa.

No IBEU, tive professores que me marcaram significativamente. Alguns deles reforçaram minha relação com aquela língua e me inspiraram a fazer uma nova tentativa como professora. Tive um professor de gramática e escrita que elogiava muito meu desempenho e me encorajava a me aprofundar na linha de escrita criativa. Escrever na língua estrangeira me forneceu um outro olhar para a escrita em língua materna. Outra professora ministrou as disciplinas de Fonética e Fonologia, Metodologias e Abordagens de Ensino de Língua Inglesa, História e Cultura Norte-Americana. Seu conhecimento do conteúdo das disciplinas, sua atenção às particularidades dos alunos, seu carinho e atenção me influenciaram profundamente.

Assim, respondi ao primeiro anúncio de emprego como professora em uma assessoria de idiomas — pequenas empresas que forneciam a outras, normalmente multinacionais, cursos de inglês para seus funcionários. De algum

modo, estaria próxima do campo em que (eu achava, pelo menos) estava minha vontade de trabalhar: as grandes corporações.

Atuei como professora em três dessas assessorias. Nas duas primeiras, sentia-me insegura porque, embora o tal índice de proficiência a mim atribuído fosse o “avançado”, eu não me escutava como “avançada” e não me considerava nem um pouco “avançada” quando tinha que encarar interações mediadas em inglês. Por isso, lecionei para alunos de nível básico durante três anos e, de certo modo, creio ter me especializado como professora desses alunos. Identificava-me com eles; parecia entender a barreira imensa que impedia muitos deles de se lançar na tal “conversation”.

Desenvolvi técnicas para tentar diminuir a ansiedade, buscava apoios visuais e as chamadas *realia*<sup>16</sup> para aprimorar a associação de palavras, enfatizava atividades com dinâmicas variadas para a promoção da prática das noções e funções aprendidas. Hoje percebo o quanto a eleição de um parâmetro de comparação com uma imaginária perfeição atribuída ao tal “falante nativo”<sup>17</sup> me deixava insegura e me impedia de tomar a palavra na língua do Outro, o que também percebia como sendo um obstáculo para muitos dos meus alunos.

Entendo, ainda, que lecionar para aqueles que se avaliam como iniciantes na aprendizagem de uma língua é tão ou mais desafiador do que para alunos mais avançados, devido à complexidade da tarefa de fazer vacilar representações cristalizadas, tais como a do falante nativo como representante de uma idealização de mestria na língua ou a de que só se aprende realmente a língua estrangeira quando se tem uma vivência no país em que essa língua é considerada a língua materna. Outro fator é que professores tendem a esquecer (ou recalcar?) o esforço que fizeram para se verem inscritos na língua do outro. Logo, é comum que julguem como entediantes atividades que visam praticar e acirrar a familiarização de certos sons, certas funções e noções da língua, desvalorizando processos que podem ser fundamentais para a familiarização e a subjetivação de aspectos dessa forma estrangeira de discursivizar. Eu

---

<sup>16</sup> *Realia* é um termo de origem latina comum na literatura sobre ensino de língua estrangeira ou segunda língua, utilizado para se referir a objetos usados em sala de aula com o objetivo de tornar a aprendizagem mais concreta e estabelecer uma conexão mais palpável com o uso da língua no mundo real.

<sup>17</sup> Esse imaginário se refere a uma idealização sustentada por discursos hegemônicos sobre competência e legitimidade linguística.

valorizava essas atividades, visando ampliar as possibilidades do aluno tomar a palavra na língua inglesa.

Nesse primeiro momento, em que comecei a me (re)conhecer professora de inglês, a proprietária da última assessoria de idiomas na qual trabalhei foi fundamental para que eu, de fato, me percebesse professora de inglês (sempre no nível básico, porque era onde eu me sentia à vontade para ensinar). Valéria finalizara um mestrado na Universidade Estadual de Nova Iorque, em Buffalo. Quando voltou, não se encontrou em nenhuma escola de línguas e decidiu abrir a sua própria, a "Phoenix — assessoria de idiomas". Ela fazia um pouco de tudo: gestão comercial, contabilidade, recursos humanos, mas, na minha opinião, o que fazia melhor era formar professores.

A Phoenix adotava livros didáticos nos cursos que fornecia aos funcionários de multinacionais. Mas era Valéria quem preparava os *Teachers' books*, com informações detalhadas: havia instruções sobre cada etapa da aula, momentos de abrir ou não as páginas do livro, modos de trabalhar cada parte da lição, sugestões de avaliação, etc. Parecia um *script*, que, se seguido, garantiria o bom andamento da aula. Além desse rigor, os professores novatos recebiam um treinamento e podiam observar as aulas de colegas mais experientes – minha primeira experiência com o que mais tarde entendi ser uma formação reflexiva.

Para muitos, isso pode parecer empobrecedor na formação. Para mim, entretanto, representou uma bússola para quem se via como iniciante na docência, alguém que, até aquele momento, parecia tentar muitos caminhos sem ter muita noção do porquê e do para quê fazia em sala de aula. Nesse tempo inicial da formação, é fundamental que se forneça aos que estão sendo formados uma mostra considerável do campo de saber ao qual poderão se alienar, para que, posteriormente, possam dali (se) enunciar, como propõe Lajonquière (2011, p. 856): "Para poder professar o saber inconsciente de uma língua epistêmica qualquer, o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala. A conquista desse lugar é, em si mesma, formativa". Essa formulação ilumina, retrospectivamente, o que vivi na Phoenix.

O traço controlador de Valéria, presente no detalhamento do *script* de sala de aula, era amenizado por sua habilidade de formular perguntas. Algumas perguntas têm a potência de suspender certezas, instaurar dúvidas e colocar o

sujeito a trabalhar. Às sextas-feiras, nós, professores da Phoenix, nos reuníamos com Valéria em uma reunião de supervisão e de coordenação. A conversa circulava em torno de textos da área da Linguística Aplicada — muitas vezes escolhidos por nós —, dos acontecimentos nas aulas, de dificuldades com questões linguísticas. Durante as discussões, além de trazer um pouco da expertise, resultado de sua prática, Valéria motivava a interrogação e colocava questões que não necessariamente exigiam respostas. E o silêncio quanto a elas, muitas vezes, me colocava a pensar. Além disso, era um espaço em que os impasses eram bem recebidos. Sua escuta acolhia minha angústia, minhas ideias, meus conflitos, e sua palavra os endereçava, de modo a suscitar questionamentos, prover encaminhamentos, corrigir algum equívoco ou, ainda, motivar a pesquisa para aprimoramentos.

Em 1988, após ter terminado o TTC no IBEU, conquistado a aprovação no exame de proficiência de Michigan, feito a complementação pedagógica e, assim, obtido a tal licenciatura curta em Língua Inglesa pelo MEC, meu marido e eu decidimos mudar do Rio de Janeiro para Uberlândia. Pedi demissão da Phoenix. Entretanto, a mudança não aconteceu, e ficamos onde estávamos. Resolvi aproveitar minha desvinculação de qualquer trabalho e passar dois meses nos Estados Unidos. Nesse período, eu trabalharia quatro semanas no lugar de uma amiga da família que visitaria o Brasil.

Dizer que aquela viagem foi a realização de um sonho soa romântico demais para mim, mas, sob vários aspectos, contemplava o imaginário que me constituía: o de que viver em um contexto de imersão na língua inglesa seria a chave para vencer minha insegurança quanto à minha inscrição no universo simbólico que ela materializava. Claro que, naquela época, esse era um projeto ansiado por muita gente da minha idade, especialmente docentes de língua inglesa. Creio que ainda o é para algumas pessoas, em menor escala, talvez. Porém, para mim, representou uma chancela simbólica para que eu tomasse a palavra na língua do Outro<sup>18</sup>: passar esse tempo na terra do Tio Sam, viver como

---

<sup>18</sup> Não me contive e preciso dizer que, enquanto escrevo este memorial, o Brasil atravessa uma crise política e econômica que, em minha leitura, se inscreve também nas tensões geopolíticas contemporâneas e nas formas de pressão econômica exercidas pelos Estados Unidos. Tal cenário reacende em mim um sentimento de repulsa diante daquela construção fantasiosa e profundamente colonializada que, de minha parte, eu alimentava naquele momento da vida. Refiro-me ao primeiro édito do atual presidente dos Estados Unidos que impõe taxações sobre determinados produtos brasileiros, medida que, para além de seus efeitos econômicos

um dos tais “falantes nativos” que tanto me assombravam e, ao mesmo tempo, deslumbravam, poder, de algum modo, experienciar a vida deles, significar o mundo de uma perspectiva próxima à deles, enunciar de uma posição discursiva um pouco menos estrangeira.

Alguns dos leitores podem me julgar "colonializada"<sup>19</sup> demais. De fato, minha insegurança em inscrever-me e me ver inscrita na língua inglesa derivava, possivelmente, do que Maldonado-Torres (2007) designou colonialidade do ser. Pela expressão, o autor desdobra a problematização de Quijano (2005) quanto à colonialidade, entendida como consequência dos movimentos de colonização e da dominação implementada, os quais afetam e determinam, de certa forma, os modos de viver, pensar e estruturar sociedades colonizadas. Certamente fui subjetivada pela lógica da colonialidade, que atribui superioridade e valorização ao estrangeiro. Na minha infância, adolescência e juventude, o estrangeiro que, ilusoriamente, detinha o poder de fazer realizar sonhos tinha nome: a “América”. Não à toa, esse também foi o título de uma novela da TV Globo, exibida em 2005, que retratava justamente a idealização de uma jovem do interior do Brasil em relação ao paraíso imaginário atribuído aos Estados Unidos. Obviamente não compartilhava a mesma ingenuidade da personagem principal do roteiro novelístico. Contudo, essa memória discursiva me constituía, circulava em meus veios e moldava minha relação com a língua desse povo, provocando autojulgamentos depreciativos quanto à suposta inferiorização de minha pronúncia, imprecisão do emprego da sintaxe, inadequação do léxico do qual eu dispunha.

E foi o que aconteceu. Voltei "me sentindo", como dizem por aí. Talvez, movida por essa sensação, pela dificuldade de encontrar postos de trabalho docente bem remunerados, pela desvalorização da profissão de professora e, ainda, por ser muito jovem e querer tentar o tal mundo corporativo propagado como espaço de ascensão financeira, fui buscar outros campos de trabalho. Trabalhei como promotora de eventos no Morro da Urca, no “Pão de Açúcar”, tive minha própria empresa de promoção de eventos, e depois trabalhei como gerente de produção na área de marketing corporativo. A docência ficou

---

imediatos, reativa em mim reflexões sobre relações históricas de poder, dependência e colonialidade.

<sup>19</sup> Refiro-me aos estudos decoloniais e à noção de colonialismo.

silenciada por cinco anos, até que a tal mudança para Uberlândia se efetivou, em 1995.

### 3.2 Fincando algumas raízes e os primeiros brotos

Em Uberlândia, novamente, o que me impulsionou para a docência foi a necessidade de trabalho. Deixei meu currículo em três das escolas de idiomas mais destacadas da cidade e as três me chamaram. Por fim, aceitei a oferta da que me pareceu mais conceituada, a qual oferecia um programa de formação contínua aos professores e que me contratou como professora, assistente de marketing e como uma das coordenadoras pedagógicas da escola. Meu desempenho também evidenciava uma consolidada inscrição na língua inglesa, eu tinha uma experiência docente e, naquele momento, Helena, a proprietária, queria investir na divulgação da escola de línguas. Foi um período de amadurecimento humano e profissional. Não me sentia preparada para assumir uma coordenação pedagógica, mas tinha muita vontade de aprender. A Cultura Inglesa foi um solo extremamente fértil para minha formação. Lá vivi uma das grandes viradas da minha vida profissional.

Como parte do programa de formação contínua daquela escola de línguas, Helena, proprietária e diretora, incentivava muito a participação dos professores em congressos e outros eventos. O único evento acadêmico do qual havia participado tinha sido um Congresso Mundial de Educação, em celebração a Piaget, ainda em 1983. Eu ficara encantada com as oportunidades de conhecimento, com a troca de ideias e com as apresentações de trabalho. Assim, recebi avidamente o convite para participar como ouvinte e apresentadora de trabalho do Congresso Nacional BRAZ-TESOL<sup>20</sup>. O evento acontecia a cada dois anos, na época, e em 1996, foi sediado em Goiânia. Eu não tinha ideia do que era apresentar um trabalho em um evento acadêmico, mas logo fui envolvida pelo grupo de coordenadores para desenvolvermos uma proposta de workshop.

---

<sup>20</sup> BRAZ-TESOL refere-se a “Brazilian Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages”, uma associação profissional que promove o desenvolvimento docente, a pesquisa e o debate acadêmico no ensino de língua inglesa no Brasil. No calendário de suas atividades, promove um encontro acadêmico-profissional voltado ao ensino, aprendizagem, políticas linguísticas e formação de professores de inglês.

Elen, Cristiane, Luís Pedro, Jerry, Maria Helena e eu desenvolvemos dois temas para apresentar.

Elen foi uma potente interlocutora e incentivadora de minhas tímidas investidas no meio acadêmico, na época. Apresentamos vários trabalhos e ofertamos minicursos juntas. Luís Pedro era e é um dos coordenadores mais experientes da Cultura Inglesa de Uberlândia. Trabalha lá desde que Helena assumiu como proprietária e até hoje é um de seus braços direitos. Logo estabelecemos uma profunda amizade. Luís é uma daquelas pessoas que possui uma luz própria, da qual talvez não tenha plena consciência, e, talvez, justamente por isso, a força vitalizante que dela emana tenha a potência de despertar aquilo que dorme nas sementes do desejo do sujeito. Penso que seja porque, no cerne de seu ser, reside o desejo de transmissão.

A retomada dessa noção, primeiramente discutida na seção 2.1, justifica-se porque permite compreender, retrospectivamente, o lugar que certos encontros tiveram na constituição de meu percurso docente e acadêmico. No campo da Psicanálise e da Educação, o desejo de transmissão compreende um processo sustentado pela transferência, no qual aquele que demanda um saber se vincula a um outro a quem supõe detê-lo. Nessa dinâmica, ambos se implicam em uma relação com o saber orientada pela ética do desejo, isto é, uma ética que reconhece a falta — situada no cerne da noção de castração — como constitutiva do sujeito.

Do ponto de vista psicanalítico, a relação com o saber não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve o laço do sujeito com o conhecimento, um enlace marcado pela falta e pelo desejo que o mobiliza (Lacan, 1964/1998). Na relação com o saber está implicada a mestria, que, conforme já enfatizado, se sustenta pelo desejo de “transmitir aquilo que Freud diz ser o mais caro na relação do aluno com a escola e com o professor: a transmissão do ‘desejo de viver’” (Gurski, 2016, p. 14).

A relação com o saber é atravessada pelo circuito pulsional, desencadeada pela pulsão epistemofílica, que, desde a infância, impulsiona o sujeito a observar, conhecer e agir sobre o mundo. A partir de um corpo de conhecimentos legitimados socialmente, o sujeito — atravessado por suas identificações, desejos e impasses — elabora sentidos particulares, que lhe

permitem agir sobre o mundo, interpretá-lo e ser interpretado, situar-se e ser situado nele.

Distingue-se, assim, conhecimento de saber, mas mantém-se a relação de mútua constituição. O primeiro remete à formalização socialmente validada; o segundo, ao trabalho singular que o sujeito realiza a partir dele, sempre atravessado pela falta e pelo não-saber, este último referente à instância do inconsciente. É precisamente essa falta que sustenta a transmissão no campo pedagógico, pois ela mantém o desejo em circulação e permite que o sujeito se relacione subjetivamente com o saber. Este último, portanto, é atravessado por uma dimensão objetiva — dado que pode ser enunciado e mobilizado em operações afetivas e cognitivas — e, ao mesmo tempo, subjetiva, pois se constitui a partir de um não-saber estruturante. Essa condição implica que o saber seja permanentemente (re)construído e (re)significado, conforme o modo como o sujeito investe (n)aquilo<sup>21</sup> que apre(e)nde e na dependência do enquadramento da pulsão. A relação com o saber encontra-se, portanto, intrinsecamente articulada à implicação subjetiva.

Nessa relação, a figura de um sujeito suposto saber implica a articulação de três injunções:

i.) A suposição de alguém endereçada a um outro que encarne um pretense saber: no meu caso, recém-chegada à Cultura Inglesa, distante da sala de aula há cinco anos, vi em Luís um mestre que poderia aprimorar em mim a mestria em ensinar uma língua estrangeira. Observei algumas de suas aulas, planejávamos algumas lições juntos e notava como ele ampliava o escopo de suas intervenções para campos que iam além da didática de línguas, tais como modos de ver e enxergar o mundo, valores humanos, aspectos culturais e filosóficos, ainda que os alunos fossem iniciantes. Luís parecia respirar docência e supus nele o saber que eu queria apre(e)nder, configurando uma relação sobre a qual Lajonquière (2011, p. 851) afirma: "[...] todo professor entranha o endereçamento da palavra de um mestre a um discípulo nos assuntos objeto de profissão." Luís foi um mestre e eu, uma discípula em um momento fundamental de decisão quanto ao rumo profissional que eu queria tomar.

---

<sup>21</sup> Importa marcar que o sujeito investe algo — afetos, desejo, pulsão — em um objeto, isto é, dirige a ele um investimento libidinal, movimento pelo qual o conhecimento socialmente legitimado pode vir a constituir-se um saber para o sujeito.

ii.) A segunda injunção refere-se à postura esvaziada que sustenta a posição do sujeito em quem se supõe o saber, própria de quem passou pela castração e, por isso, consegue transmitir a falta como causa do desejo. Se por um lado a formação docente "é um processo aberto de passagem de uma posição a outra no campo da palavra e da linguagem, um giro trans/formador de discípulo a mestre de um discurso qualquer" (Lajonquière, 2011, p. 851), por outro, "O exercício da mestria implica o reconhecimento da sujeição à palavra (do discurso como mestre em si mesmo) e, portanto, todo mestre é paradoxalmente aquele que dá testemunho da mesmíssima castração que o anima" (idem, p. 852-853). No cerne da mestria e do desejo de transmissão, portanto, opera a transferência, que se vale de um mestre que mantém uma atitude investigativa, questiona-se e interroga o outro, que, por sua vez, lhe dirige a demanda de saber. O mestre dispõe-se, ainda, a re-apr(e)ender o saber quantas vezes for instigado a tanto, a fim de reconstruí-lo junto com aquele que o demanda. Quantas vezes me vi enredada pelas perguntas colocadas por Luís, pelo interesse que tinha naquilo que eu tinha a dizer e nas dúvidas que eu manifestava! Uma das posturas dele das quais mais me recordo é a de pensador — dedo no queixo, testa franzida, olhar perdido... E ao findar desse momento, vinha um convite para a pesquisa, para a reflexão, feitas juntos.

iii.) Das duas primeiras injunções redundante a terceira, e muitas vezes desconsiderada no âmbito da pedagogia: apesar de esvaziar-se de um conhecimento imaginado como totalizante, o sujeito suposto saber sustenta-se na posição de mestria em um campo de saber, conforme preconiza Lajonquière (idem, p. 855): "Pois bem, na 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"<sup>22</sup>. Em outras palavras, o exercício da mestria implica acatar a sujeição à palavra de um discurso precedente — é esse reconhecimento que anima a profissão "impossível" de educar, e, mais especificamente, de formar. Impossível porque a formação não se completa

---

<sup>22</sup> Nessa figuração, o autor propõe instaurar um jogo de sentidos, condensando duas palavras em um jogo significante: enunciação, enquanto lugar de fala do sujeito no campo da palavra e da linguagem; e anunciação, como uma ação linguageira característica da mestria, por meio da qual aquele que ocupa essa posição professa um saber (sempre não-todo) legitimado sobre o objeto pedagógico.

jamais, como nos lembram Silva e Alcântara (2020, p. 111): “Aquele que ensina é, também, aquele que testemunha o impossível desse fazer, pela castração que nos diz sempre da nossa marca constituinte, a falta”. Para mim, naquele momento, Luís professava esse (não) saber e, sem me dar muito conta do que estava acontecendo, percebo hoje o quanto eu o desejava para mim.

Retomando a narrativa sobre o BRAZ-TESOL, lá fomos nós para Goiânia, em 1996. Chegamos no primeiro dia já meio atrasados para a mesa de abertura. Sentamo-nos juntos: meus colegas, Luís e eu. Não lembro o nome de quem fazia a primeira palestra quando comecei a prestar atenção. Da mulher que falava, recordo-me que era uma senhora grisalha, de origem britânica, que abordava a formação de professores de inglês e o fazia de um modo que me interpelou profundamente. Suas palavras pareciam lançar luz sobre o que eu, muitas vezes, não entendia que fazia na Cultura Inglesa como coordenadora, e que, naquele momento, passei a compreender: eu formava professores. E eu amava o que fazia. O que ela falava, de certo modo, nomeava aquilo que eu ignorava e ampliava minha compreensão.



*Figura 5: Evento acadêmico com colegas da Cultura Inglesa em 1998 - Fonte: da autora*

E o que eu fazia? Foi difícil para mim detectar, na trama da memória, rastros de minha atuação como coordenadora e como ser humano naquela época. Mas lembro-me que eu queria inspirar outros, como Luís e aquela palestrante me inspiravam. Era uma das coisas que eu tentava fazer como coordenadora e como professora.

Fui pesquisar a etimologia do verbo "inspirar" e encontrei que o prefixo *in-* indica um movimento para dentro, e *spirare*, do latim, significa soprar em. O verbo é usado em sentido figurado como insuflar, instilar no coração, incutir valores, sentimentos e ideais (Michaelis, 2012; Oxford Latin Dictionary, 2012)<sup>23</sup>. Esses sentidos me remeteram às considerações freudianas quanto a alguns efeitos produzidos por figuras que ocupam a posição de mestria em seus discípulos quando a transferência vigora.

Em um belo discurso feito por ocasião do cinquentenário da escola em que estudara, Freud (1914/1991) ressaltou que é difícil precisar o que é mais significativo no laço entre alguns professores e alguns alunos: se o saber suposto no mestre ou a relação afetiva estabelecida. Ao lembrar os modos como alguns de seus professores haviam encarnado para ele, ainda menino, o mundo da cultura e da ciência, o psicanalista admite que aquele testemunho despertara seu desejo de transmitir às demais gerações algo daquele legado, um efeito que reverberou durante toda a sua formação até ser enunciado nas seguintes palavras, escritas em sua dissertação final sob a forma de um voto: "Gostaria de trazer, com minha vida, uma contribuição ao nosso saber humano" (Freud, 1914/1991, p. 228)<sup>24</sup>.

Assim, a transmissão de uma posição — como a da docência — passou a significar, para mim, algo que excedia tanto a inscrição em um solo teórico quanto a relação com o objeto de saber, a língua a ser ensinada. Contribuir para a formação de professores, inicial ou continuada, tornou-se a possibilidade de instilar, em quem se forma, algo do fôlego desejante que sustenta o próprio formador. Creio que isso já se anunciava, de algum modo, na minha prática com meus alunos e com os professores da Cultura Inglesa.

Senti-me de tal modo tomada pela fala daquela palestrante do BRAZ- TESOL e por sua postura que virei para Luís e perguntei: "O que eu preciso fazer para poder atuar como essa professora?" Depois de alguns esclarecimentos sobre o que eu queria dizer, Luís respondeu: "Um mestrado..."

---

<sup>23</sup> Inspire. In: Oxford Latin Dictionary. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012; Inspirar. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

<sup>24</sup> Tradução livre do original francês: "Je voulais apporter dans ma vie une contribution à notre savoir humain".

Naquele momento, fincaram-se minhas raízes como professora e os brotos da docência começaram a crescer em busca de mais luz.

### 3.3 Uma parada para contemplação

Até aqui minha percepção conduziu a rememoração sobre os modos como fui subjetivada pelo Outro, por meio daqueles que me investiram de afeto, me deram um lugar na cadeia significativa e, assim, me influenciaram como sujeito desejante. A semente desaparece para se transformar na minúscula radícula, que origina as raízes secundárias e sustenta os primeiros brotos. As pessoas que figuraram como ideais se esvaem no tempo, mas a impressão que deixaram em mim e as sementes que lançaram no solo do meu ser se transformaram. Sem ter consciência do que estava acontecendo, apropriei-me do insumo simbólico que lançaram, do legado que deixavam em mim, e dos traços desses outros aos quais me identifiquei, elementos do solo no qual eu viria me enraizar como professora e pesquisadora.

Adentrando um pouco mais nos aspectos subjetivos da minha formação como professora, no que me é possível nesse exercício de autoanálise conduzido pela narrativização, esse início de enraizamento, ainda que frágil, indicia minha alienação ao Outro, a subjugação de meu desejo que se propunha a responder ilusoriamente do lugar de objeto desse campo, objeto de amor do Outro. Em outras palavras, ressoava inconscientemente a pergunta: “O que Valéria, Luís, Elen, meus alunos, minha tia, meu avô, meu pai, minha mãe querem de mim?” O “sucesso” é um significante recorrente em minha narrativa até aqui. E uma das respostas, também não consciente na época, mas que, provavelmente, ecoava na junção do imaginário com o simbólico por meio da qual o sujeito se deixa subjetivar, relacionava-se com esse desempenho comunicativo próximo do ideal atribuído ao nativo, das pessoas que eu havia estabelecido como figuras ideais nessa língua. A língua do Outro, na minha percepção, era o que me faltava. Talvez, no imaginário que me constituía, para ser digna do amor da língua estrangeira, fosse necessário inscrever-me nela por meio de um utópico domínio, remetido a uma representação, também idealizada, de um inglês perfeito supostamente falado pelos ditos “nativos”.

De fato, a falta da língua do Outro na minha formação foi um impasse paralisante e representou, a meu ver, um obstáculo que ressoou por muito tempo em mim, constituindo, inclusive um primeiro ramo investigativo na minha *démarche* como pesquisadora, questão que retomarei no próximo capítulo. Antecipo, aqui, que o descompasso entre a percepção que alguém tem quanto ao seu saber da e sobre a língua estrangeira e as evidências factíveis relativas ao seu desempenho nas competências discursivo-comunicativas dessa língua constituiu uma questão que viria a mobilizar grande parte do interesse de minhas pesquisas posteriormente.

Na medida em que buscava meios de estreitar minha inscrição nas discursividades que a língua estrangeira permitia, reconhecia-me, muito lentamente, professora daquela língua. Não queria ser uma professora como tantos outros que não se percebem investidos na posição docente por não deterem certa mestria da e na língua que ensinam. Sentia-me segura como professora no que concernia às metodologias, abordagens de ensino, técnicas e aos procedimentos; mas não como falante da língua que eu me propunha ensinar. Experimentar uma vivência na "América", espaço do Outro que eu almejava de certo modo incorporar, pode ter sido um modo de encontrar uma saída para me ver investida na posição de professora de inglês e assim (me) e(a)nunciar, tomar a palavra da posição de professora e professar algo dessa língua na qual finalmente me sentia inscrita, de certo modo. Não significa, porém, que endosso o enunciado de que para aprender uma língua é necessário viver ou vivenciar um tempo no país em que ela é falada. Nesse gesto de interpretação sobre a minha relação com a língua inglesa busco apenas elaborar como lidei com um impasse significativo da minha formação.

Percebo, neste ponto, ainda, as sementes do desejo de mestria plantadas por Valéria, Luís e aquela palestrante, que tanto contribuíram para minha formação inicial. Eles enunciavam de um lugar na língua do Outro que eu reconhecia como legitimado, um lugar que ansiava ocupar. Ao mesmo tempo, professavam um saber sobre essa língua, sobre ensinar esse objeto de saber que eu queria também possuir. Nesse ponto da minha constituição como professora, então, percebo que identificações a certos referenciais de docência compuseram uma ideia unificadora de mim mesma, concedendo-me uma ideia

de identidade como professora de inglês, ao me oportunizar um campo de saber ao qual me alienei para ali me inscrever.

Entretanto, ninguém sustenta uma posição permanecendo alienado ao Outro. A separação precisava incidir para que encontrasse modos de me distinguir como professora e, quem sabe, transmitir algo do desejo que me animava nessa posição. Para além da alienação imobilizadora ao Outro, fora da qual nenhum outro caminho pode ser iniciado pelo sujeito (Voltolini, 2019), a força do brotar docente mostrou-se mais forte. A pergunta impulsionadora do desejo — o que o Outro quer de mim? — pode fazer ressoar a face simbólica do amor na relação com o saber, para além daquela alienação imaginária, se mediada pela transferência, dada “a importância do deslocamento da face imaginária do amor, voltada à pessoa do mestre, na qual o desejo se aliena no objeto, para a face simbólica do amor, em que o desejo se dirige não para o objeto, mas para aquilo que ele não tem” (Voltolini, 2019, p. 376).

Rompi, então, a casca da semente para encontrar meu espaço na posição de mestria, que, sob a visão da Psicanálise e Educação, nada tem a ver com autoritarismo ou controle, mas com a transmissão do desejo em jogo em uma relação com o saber, tema que passo a trilhar no próximo capítulo.

## Capítulo 4 - O desabrochar: quando o invisível se oferece à luz

*Quando estamos onde nosso coração deseja estar, vivemos uma vida bem vivida.*

Ana Claudia Quintana Arantes

No capítulo anterior, analisei as sementes lançadas, a forma como germinaram e meu processo de enraizamento na docência. Percebo que aquele BRAZ-TESOL representou um acontecimento nas minhas filiações discursivas e representações (Figueiredo, 1994), que desestabilizou minha conformidade com a indefinição profissional, provocando uma inquietação quanto à relação utilitarista que parcialmente mantinha com a docência. Essa desestabilização desencadeou um movimento subjetivo e, evidentemente, também prático, no sentido de buscar uma consolidação da docência por meio do investimento na formação.

Minha narrativa, neste ponto, recolhe do solo teórico a noção de identificação, conforme abordada no capítulo 1, de modo a analisar a arquitetura de minhas ramificações identitárias. Desloco meu olhar, então, do processo de enraizamento para a configuração dos modos como as sementes plantadas e os primeiros brotos se desenvolveram. Arquitetura de ramificação é um termo usado pela ecologia para se referir à forma dos ramos, disposição das folhas e trajetória de crescimento de uma planta. Neste capítulo, reflito, portanto, sobre a continuidade da minha vida profissional, já afetada pelo acontecimento da tomada de posição em relação à docência, pela retomada dos estudos na universidade, pelo período em que desenvolvi minha primeira pesquisa em nível de mestrado e pelo meu percurso no nível do doutorado. Considero esse período da minha vida profissional não só como uma continuidade do enraizamento como professora, mas, principalmente, como um crescimento da postura investigativa de pesquisadora, o qual, em articulação com a docência, compõe meu tronco profissional, possibilitando a afirmação de um dos ramos mais importantes da minha vida: o de professora formadora. Esse ramo materializa, em grande medida, o que considero ser a realização do desejo de transmissão.

## 4.1 O tronco da formação (não) inicial: consolidação da posição docente

Costumo dizer que hoje estou exatamente no lugar onde sempre quis estar desde aquela palestra no BRAZ-TESOL: em uma universidade pública. Concebo a universidade como um espaço que se expande para além do escopo de uma instituição educacional para abarcar, também, as funções de geração, preservação e transformação de saberes e práticas simbólicas na sociedade. Nesse sentido, ela se articula com memória, invenção e crítica no tecido cultural. Essas funções mantêm estreita relação com o desejo de transmissão que mencionei. Considerado no âmbito educacional, esse desejo supõe que o ensino se desencadeie a partir da força injuntiva da falta, tomada como motor do desejo de saber. Assim, o ensino se ancora no conjunto do saber legitimado precedente, promove sua circulação (memória) e possibilita que o sujeito nele se inscreva e dele se aproprie a seu modo (invenção), fazendo desse movimento, simultaneamente, um legado e um ato de transformação (crítica).

Para estar onde estou, prestei vestibular novamente e escolhi o curso de Letras – licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Já me referi a esse momento da minha carreira no capítulo 1, no qual narro minha primeira inquietação quanto ao que seria uma pesquisa, bem como meu encantamento com a perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas e meu encontro com uma visada que inclui a subjetividade nesse processo. Dessa fase na graduação, é preciso pontuar, ainda, alguns momentos e circunstâncias que influenciaram os modos como meus primeiros ramos se estenderam tanto como professora quanto como pesquisadora.

Antes, porém, preciso explicar a razão dos parênteses no título dessa seção. É comum que a graduação em nível de licenciatura seja referida como formação inicial. No entanto, eu já me via em formação, fosse pelo curso TTC, ainda no Rio de Janeiro; pelas trocas e aprendizagens nas reuniões com as coordenações pedagógicas das assessorias de idiomas nas quais trabalhei; ou ainda pelo estudo, pela pesquisa e pelo treinamento que desenvolvia na Cultura Inglesa. A impossibilidade de demarcar quando se inicia uma formação, em especial a formação docente, diz do entrelaçamento entre experiências de aprendizagem que influenciam as práticas do professor e resultam em um saber

da e sobre a docência, bem como da hibridização entre o saber da prática e sua formalização teórica no campo da formação. Para muitos, a formação já está em andamento muito antes de sua configuração formal e institucional em um curso de licenciatura.

Em 1997, quando voltei ao ensino superior, as universidades viviam uma crise no número de professores efetivos em seus quadros. Na Universidade Federal de Uberlândia, onde estudei, praticamente metade dos docentes do meu curso eram professores substitutos. Não havia concurso público, o que significava que as vagas decorrentes da aposentadoria de docentes não eram ocupadas por novos profissionais com formação mais consolidada e maior engajamento com a pesquisa. Alguns dos efetivos estavam de licença para cursar o doutorado e, assim, aprimorar sua formação. Dos efetivos que nos davam aula, alguns mantinham uma relação incipiente com a pesquisa e, arrisimo dizer, com a prática pedagógica.

O Programa de Pós-Graduação do ILEEL encontrava-se em fase inicial de implantação. Havia poucos eventos científicos acessíveis e poucos licenciandos tinham seu interesse despertado para o envolvimento em projetos de pesquisa.

Projetos de extensão eram raros, com a merecida exceção dos minicursos ofertados nas disciplinas de Prática de Ensino, nos dois últimos períodos do curso. Consequentemente, esse cenário de precarização do ensino no nível superior afetava a relação ensino-pesquisa-extensão no nível da graduação na época em que me licenciiei, tornando-a, de certo modo, pouco efetiva. Essa é uma percepção a partir do foco do meu olhar e do alcance da minha memória sobre o que vivi como aluna. Ressalto, ainda, que, no meu caso, já mais velha, casada e com filhos pequenos, precisei dividir meu tempo de estudo e dedicação ao curso com o trabalho e com a vida familiar; por essa razão, não priorizei as poucas oportunidades de envolvimento com iniciativas extraclasse.

Mesmo assim, minha memória desse tempo é marcada por encontros muito significativos com colegas de classe – Cristiane (hoje minha querida colega e amiga!), Ana Valéria, Fabiana, Wendel, Silvio, Ronnie, Alessandra – com quem fazia trabalhos em grupo, passava os intervalos nas cantinas, trocava cópias xerox dos textos a serem lidos e, muitas vezes, papeava na sala de aula. Esses encontros, ainda que situados no cotidiano aparentemente banal da vida

universitária, constituíram espaços de circulação de saberes, afetos e identificações fundamentais para minha formação.

Um dos anéis mais interiores que constituem meu tronco como professora e pesquisadora formou-se na relação com alguns dos professores dessa época e nas leituras de alguns autores que eles me apresentaram:

José Sueli Magalhães introduziu-me à leitura de Saussure — leitura fundadora de meu traço linguista.

Com Jorcelina Queiroz de Azambuja tive contato com um modo singular de iniciar uma disciplina. Ela a abriu com o poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, epígrafe de um livro de Marisa Lajolo. A poesia descortinou para mim uma concepção de leitura como tessitura de vozes que, entrelaçadas, ampliam horizontes, ideia que mais tarde dialogaria intensamente com minha inscrição nos estudos sobre a heterogeneidade discursiva.

Na voz de Maria Cristina Martins ressoavam os poemas de Wordsworth, Yeats, Ezra Pound e T. S. Eliot, enquanto ganhavam vida os personagens de Jane Austen, Emily Brontë, Katherine Mansfield e Virginia Woolf. A intensidade de sua relação com a literatura chegou a me fazer considerar desviar-me de minha rota e investir nesse campo na pós-graduação.

Oswaldo Freitas de Jesus apresentou-me Chaucer e incentivou-me a ler Shakespeare no original — empreitada que não consegui levar adiante — e também franqueou minha iniciação nos fundamentos do gerativismo chomskiano.

Foi por meio de Roberto Daud que me apaixonei por Fernando Pessoa, a ponto de escolher um poema desse poeta português como epígrafe de minha dissertação.

Maria de Fátima Fonseca Guilherme — para mim, sempre Fatíssima — coordenava o curso quando me formei. Com ela cursei Prática de Ensino - ESP, disciplina que moldou vários aspectos de minha docência. Foi também quem me apresentou aos textos de Maria José Coracini, Roxane Rojo e Luiz Paulo Moita Lopes e que, acima de tudo, se tornou uma potente interlocutora e amiga. Alguns de nossos alunos propuseram que ela, Cristiane e eu compúnhamos o que denominaram a “Trindade do Discurso”, devido às aproximações de nossas filiações teóricas e à interlocução que as disciplinas que ministrávamos promoviam.

Ana Rosa Leonel mostrou-me um outro ângulo sobre a língua francesa, língua na qual mais tarde me inscrevi de modo bastante distinto daquele que marca minha relação com a língua inglesa.

E foi Maria Madalena Bernadeli quem primeiro me apresentou Pêcheux e os estudos discursivos.

Gostaria de mencionar muitos outros nomes aqui. No entanto, para me ater aos autores e encontros que mais marcaram minha graduação, meu gosto pela literatura e certos deslocamentos em minha maneira de ver o mundo, recorto, dentre esses tantos docentes, alguns que os representam.

Apesar de meu limitado envolvimento com atividades de extensão e de nenhuma participação formalizada em pesquisas na universidade, graduei-me com um Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) acima de 90 pontos, o que considero uma evidência de meu engajamento na formação.

Embora não tenha me envolvido com pesquisa na graduação, a volta aos estudos reverberou no meu trabalho, resultando em um aumento da minha produção acadêmica voltada para a formação de professores. Esse movimento pode ser compreendido como um primeiro desdobramento de minha inserção no campo da pesquisa, ainda que não institucionalizada naquele momento. Minha participação em eventos científicos durante esse período se deu, sobretudo, pela via da Cultura Inglesa. Apresentei trabalhos e ministrei minicursos em todas as edições do BRAZ-TESOL e nos Congressos Anuais da Associação Brasileira de Culturas Inglesas (ABCI) do Brasil entre os anos de 1997 e 2003. Os temas relacionavam-se a propostas desenvolvidas em sala de aula, abordando aspectos técnicos, como ensino de vocabulário, gramática, integração de habilidades, dentre outros. Também propus minicursos em parceria com alguns colegas da Cultura Inglesa sobre "Reflective teaching"; "Observing and being observed — opening room for self improvement" e "Class management". Essas temáticas refletiam questões com as quais lidávamos cotidianamente no trabalho de coordenação. Minhas vivências profissionais reverberaram também em meus estudos, levando alguns professores da UFU a me convidarem para apresentar seminários sobre temas que eram abordados nas disciplinas de Linguística Aplicada, Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira e nas Práticas de Ensino (hoje denominadas Estágios Supervisionados).

## 4.2 O desenvolvimento do ramo como pesquisadora – o mestrado

Nem havia colado grau na licenciatura ainda quando prestei a seleção para o mestrado no então Programa de Pós-Graduação em Linguística do ILEEL/UFU. Na época, não havia o requisito de apresentar um projeto de pesquisa. Nem mesmo tinha ideia de como elaborar um, assim como a maior parte dos meus colegas. Fiz a prova escrita, a entrevista, procedeu-se à análise do currículo e passei bem classificada no processo seletivo. As primeiras disciplinas cursadas, ainda no primeiro semestre, foram Teorias Linguísticas, ministrada pelo Prof. Luis Carlos Costa; Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, ministrada pela Profa. Márcia Boëchat; e Tópicos em Linguística Aplicada IV: Discurso e Ensino, tendo como docente o Prof. Ernesto Sérgio Bertoldo. Escolhi as disciplinas principalmente com base na minha disponibilidade de horário, pois dedicava bastante tempo ao meu trabalho na Cultura Inglesa.

Na disciplina "Linguística Aplicada", a Profa. Márcia Boëchat deu grande ênfase ao campo no qual trabalhava, a Psicolinguística. Já mencionei meu primeiro enlace com esse campo na pós-graduação e como as conversas em sala de aula com essa professora me influenciaram. Elaborei um minicurso sobre "Learning Styles", que ministrei em meu local de trabalho e que, posteriormente, serviu de base para minha primeira investida como pesquisadora. Propus uma pesquisa informal em minhas turmas da Cultura Inglesa para inventariar e discutir os tipos de estilos de aprendizagem que predominavam entre os alunos, a fim de propor atividades que contemplassem uma maior diversidade de estilos e, assim, otimizar a aprendizagem dos alunos. O resultado dessa pesquisa foi meu primeiro trabalho apresentado em um evento científico após o ingresso na pós-graduação, intitulado "Estilos de Aprendizagem de Alunos de Língua Estrangeira numa Escola de Idiomas".

Como mencionei no capítulo 1, percebo que minha inscrição subjetiva nos temas da Psicolinguística já devia ser resultado de minha inquietude sobre como proporcionar aos meus alunos meios para que fossem bem-sucedidos na aprendizagem de língua inglesa, valorizando suas particularidades. Essa tem sido uma problemática de pesquisa clássica na Linguística Aplicada e, como

professora, fui também subjetivada por ela. Queria ser uma professora bem-sucedida, pedagogicamente falando, conforme o imaginário de docência que me interpelava à época. Empolgada por essa primeira investida como pesquisadora, planejei que meu projeto de pesquisa se filiará ao campo da Psicolinguística e se voltaria ao aprofundamento dessa temática.

Entretanto, o "bichinho" da Psicanálise já havia inoculado em mim o interesse por uma perspectiva que permitisse aprofundar a discussão de aspectos da ordem da subjetividade e dos efeitos do inconsciente nos processos de ensino-aprendizagem. Não tinha clareza disso ainda, mas o leitor deve se lembrar do primeiro capítulo deste memorial, em que narrei meu contato inicial com o texto de Christine Revuz e seu olhar psicanalítico sobre a relação sujeito-língua, apresentado por Ernesto. Sim, calhou de ele ser meu primeiro professor, no meu primeiro dia de aula, em meu primeiro semestre na pós-graduação. No decorrer daquele curso, o plano de estudos proposto por Ernesto foi enxertando em mim um broto epistemológico completamente (des)conhecido, mas ao qual me identifiquei de tal modo que se tornou uma lente hermenêutica por meio da qual grande parte de minha compreensão de mundo e de mim mesma foi ressignificada. Assim, o plano de propor um projeto de pesquisa na Psicolinguística foi abandonado ainda no decorrer daquele primeiro semestre.

Naquela disciplina, Ernesto me apresentou os estudos foucaultianos por meio da leitura de grandes trechos da "A arqueologia do saber" (1969/2008) e "A ordem do discurso" (1971/2014); os trabalhos pêcheutianos, por meio da leitura de Orlandi (1983/2011) e do próprio Pêcheux, especialmente com a obra "O discurso: estrutura ou acontecimento" (Pêcheux, 1993/2015); a noção de heterogeneidade discursiva, desenvolvida por Authier-Revuz (1990) em seu primeiro artigo traduzido ainda informalmente para o português; a perspectiva crítica sobre a Linguística Aplicada, de Alastair Pennycook (2000), ampliada para mim por meio das discussões do trabalho de Inês Signorini (1998) e de sua organização "Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado", obra na qual o texto de Revuz se encontra<sup>25</sup>. Durante a

---

<sup>25</sup> Referencio as obras mencionadas nesta nota por elas não constituírem referências que embasam a discussão teórica deste memorial: FOUCAULT, Michel. (1969). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. FOUCAULT, Michel. (1971). *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014. ORLANDI, Eni Puccinelli. (1983). *Linguagem e seu*

discussão desse livro me encontrei com a temática que constituiria um dos principais veios de minha vida acadêmica: a problemática da constituição identitária. Os trabalhos de Silvana Serrani-Infante, Kanavillil Rajagopalan, Miriam Chnaiderman, Luiz Paulo de Moita Lopes e, principalmente, Christine Revuz e Maria José Coracini fizeram brotar novos galhos do tronco de professora e possibilitaram o surgimento de outro tronco, que cresceu entrelaçado ao primeiro, tornando-se quase impossível distingui-los hoje: o de pesquisadora com um olhar discursivo orientado psicanaliticamente.

Costumo brincar que Ernesto "seduziu" as cinco alunas que faziam a disciplina — Annelise, Vilminha, Rosimeire, Sonia e eu —, pois todas nós o escolhemos como orientador no mestrado. Essa escolha compartilhada evidencia a força de um laço transferencial que se instaurou naquele espaço de formação. De certa forma, fomos enlaçadas pelo modo desejante com que Ernesto testemunhava do saber que o animava na posição de mestria, e assim, cada uma a sua maneira, inscreveu-se nesse campo a partir das questões de pesquisa que cada uma de nós formulou.

Ao fim do curso, esbocei meu projeto de pesquisa, que redundou na dissertação de mestrado: "Do desejo à realização: caminhos e descaminhos na aprendizagem de língua inglesa", defendida em dezembro de 2002. A hipótese norteadora do trabalho era que, apesar de tão almejada, a aprendizagem do inglês como língua estrangeira nem sempre ocorre, a despeito das vantagens a ela associadas, das metodologias, da estrutura, do currículo, dos materiais didáticos e de outros fatores, porque depende da instauração de processos de identificação do sujeito com essa e nessa língua. Por meio de uma análise discursiva de recortes provenientes de entrevistas com aprendizes de línguas estrangeiras, investiguei como as (des)identificações à língua estrangeira e o conjunto de representações sobre ela (re)velam (des)caminhos percorridos pelos sujeitos-aprendizes nesse processo.

---

*funcionamento*: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011. PÊCHEUX, Michel. (1993). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2015. AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 19 (1990), p. 25–42. PENNYCOOK, Alastair. *The Social Politics and the Cultural Politics of Language Classrooms*. In: HALL, Joan Kelly; EGGINGTON, William G. (eds.). *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 89–103. SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Na banca de defesa da dissertação, estavam o Prof. João Bôsko, professor querido e pessoa por quem nutro grande admiração; e a Profa. Maria José Coracini, sobre a qual escrevi em um artigo (Tavares, no prelo):

Meu olhar para a formação de professores, desde a perspectiva psicanalítica, foi despertado pela lente que os trabalhos da pesquisadora [Coracini] propiciaram, desde o final da década de 90. Em especial, fui interpelada pela consideração dos efeitos da divisão subjetiva no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores, dimensão praticamente desconsiderada na Linguística Aplicada, naquela época. A importância de instâncias em que o professor em formação inicial ou contínua possa tomar a palavra, no sentido que Lacan (1969-70/1992) dá a essa expressão, foi-me despertada pelos trabalhos da pesquisadora e pelo convívio com ela como orientadora e colega de trabalho.

O psicanalista propõe que uma relação de trabalho entre pares, atravessada pela transferência, é capaz de permitir ao sujeito inscrever-se em certas discursividades, de modo a fazer ruir a barreira do discurso corrente reprodutor e produzir algo novo, devido à lógica discursiva a partir da qual é tecida. Assim foi que, capturada por minhas identificações ao saber que os trabalhos de Coracini veiculavam, me inscrevia nas discursividades que eles produziam para escrever sobre minhas inquietações como pesquisadora. Estava enlaçada à Coracini pelo amor transferencial, amor ao saber que se produzia nessa relação entre sujeitos que se enlaçam pelo não-saber, do inconsciente.

A composição dessa banca também foi decisiva para os desdobramentos de minha trajetória acadêmica. A interlocução com João Bôsko, a quem chamo carinhosamente de Jhonny, foi fundamental para delimitar melhor a trajetória que meus ramos tomariam no doutorado. Por sua vez, os trabalhos de Coracini representaram para mim o agalma que Alcibíades inadvertidamente visava em seu discurso amoroso endereçado a Sócrates, relação discutida por Lacan (1960-61/1992). Assim, estabelecia-se a transferência entre Coracini e eu, ainda no período de formação inicial como pesquisadora, na medida em que pude supor nela um saber que se articulava aos meus impasses inconscientes e que me constituíam enquanto professora.

Quanto a esse mo(vi)mento da minha vida, sinto-me impelida a tratar de alguns pontos: i.) minhas identificações ao saber que eu reputava nas figuras que elegi como sujeitos supostos saber, ii.) o desabrochar de uma pergunta de pesquisa e como ela precisa ressoar para se sustentar, iii.) as guinadas que essa pesquisa provocou na arquitetura de ramificação da minha vida.

Quanto ao primeiro ponto, como coordenadora pedagógica e professora, estava constituída por uma ilusão de controle do processo de formação e de ensino-aprendizagem de uma língua. A crença<sup>26</sup> de que a formação e a aprendizagem seriam bem-sucedidas se fossem providos todos os aspectos necessários para tanto, cognitivos, metodológicos, estruturais, dentre os principais, me constituía. Eu acreditava que a detecção dos problemas e a proposta de soluções para eles seriam encontradas por meio da pesquisa. Ainda me lembro de como o ideal positivista animava o início do meu percurso na pós-graduação, ao me impulsionar na busca por respostas definitivas e generalizáveis que pudessem melhorar minha prática como professora e contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas como um todo. Também recordo como esse "credo" representava um peso excessivo de responsabilidade sobre o professor e, por extensão, sobre mim.

Porém, a leitura e a reflexão empreendidas sobre os textos naquela primeira disciplina com Ernesto eram sempre surpreendentes. O embate com a terminologia desconhecida para mim, a paulatina desconstrução da ilusão de completude e de controle, a revisitação e o aprofundamento da perspectiva discursiva e, por fim e mais transformador, o (re)encontro com a Psicanálise representam, para mim, um acontecimento reestruturante das minhas redes de identificação que sustentavam minha constituição como professora. A tensão nos, até então, bem estabelecidos fios identificatórios era ressentida no corpo e tratada na terapia, que já estava em curso.

Ocorreu-me, durante a escrita deste capítulo, que não estava sendo apresentada pela primeira vez à visada psicanalítica. E isso já havia sido sinalizado no capítulo 1, quando acenei ao leitor que a peste da Psicanálise havia sido reintroduzida a mim pela via dos trabalhos de Coracini, ainda na graduação. Voltei ao parágrafo anterior e acrescentei um "(re)" para marcar que, embora aquele campo parecesse completamente novo para mim, de fato havia algo de estranhamente familiar. Na duplicidade do afeto que marcou minha relação com

---

<sup>26</sup> E aqui me refiro à crença não no sentido atribuído ao termo por uma vertente de trabalhos da Linguística Aplicada — especialmente nos estudos que tratam de crenças de aprendizes e professores —, mas como a convicção íntima de que determinado conjunto de formulações constitui uma verdade formada por princípios e ideias que orientam a conduta de alguém.

aquele conjunto de conhecimentos reconheço os efeitos do inconsciente, apontando já naquela época para uma inscrição prévia naquele campo.

Refletindo sobre essa passagem da minha vida e lembrando as razões de tamanha identificação com essa perspectiva, ressalto duas delas. A primeira se refere a meu pai, com quem sempre estive muito conectada. Ele havia feito análise nas décadas de 70 e 80 e os efeitos dessa incursão terapêutica na Psicanálise freudiana repercutiram nos modos de ocupar sua posição de sujeito no mundo e no seu exercício da paternidade: muitas perguntas que não necessariamente precisavam de respostas, uma autenticidade sensível, um interesse genuíno nas minhas inquietações, empatia em relação às minhas crises e angústias, um jeito de questionar verdades naturalizadas e de acolher as incertezas, e uma presença fortemente afetiva. Meu pai definitivamente não era convencional, o que, também, por sua vez, resultou na complexidade que era ser sua filha. Assim, desde muito cedo, ouvia meu pai falando de um tal de Édipo, admitindo resistências, reclamando da repressão, refletindo sobre seus traumas... Não à toa, minha primeira experiência terapêutica se deu na clínica psicanalítica! O que me leva à segunda razão quanto à minha identificação à perspectiva. Ainda no Rio de Janeiro, dez anos antes do ingresso na pós, quando percebi que minhas angústias eram mais fortes do que eu dava conta de elaborar, procurei uma analista, que depois fui descobrir: era lacaniana.

Retomo minha análise sobre minha percepção quanto aos processos de identificação instaurados durante a disciplina do Ernesto. Além da estranha familiaridade, aquele conjunto de saberes me invocava porque, de certa forma, acenava com uma saída para lidar com o mal-estar do insucesso constitutivo dos processos de ensino-aprendizagem: a consideração de variáveis não mensuráveis e não controláveis que são da ordem da subjetividade. Pouco a pouco, os dizeres daquela perspectiva epistemológica foram me dizendo, encaminhando meus conflitos e impasses acadêmicos e profissionais, minhas angústias pessoais, passando a constituir um modo de significação e elaboração de uma parcela deles, para, finalmente, eu me ver inscrita nesse campo e, a partir dele, me e(a)nunciar.

O segundo ponto retoma a citação de Riolfi, na introdução deste memorial, sobre o que ela denominou como "pesquisa-dor", particularmente em referência ao que está em jogo na elaboração de uma pergunta de pesquisa: algo do

enigma do sujeito. Percebo, no desenrolar de minha atividade como pesquisadora, que meus projetos de pesquisa tenderam a retomar alguma questão que, para mim, causava algum incômodo. No caso da pesquisa em nível de mestrado, as muitas perguntas presentes na introdução relacionam-se, de certa forma, às minhas questões e inseguranças quanto à minha inscrição na língua inglesa e à percepção de minha capacidade de ensinar essa língua, como no excerto abaixo, retirado da introdução da dissertação:

Uma pergunta persiste: por que existem aqueles que não vão aprender uma língua estrangeira, apesar de todos os avanços nas pesquisas metodológicas, das tecnologias implantadas a serviço do ensino, das pesquisas na área da cognição e etc.? Como professora de língua estrangeira, também já experimentamos a frustração que advém quando, ao final de um período, observamos, com um misto de tristeza e dúvida, alguns alunos abandonarem o curso de língua estrangeira. Depois de fazermos auto-avaliações, investigar o contexto da aprendizagem, enfim, fazer tudo o que nos é possível como professores, fica ainda a indagação: por quê? (Tavares, 2002, p. 12).

Ao me voltar a esse texto que me diz tanto e que tanto diz de mim mesma<sup>27</sup>, percebo ainda os indícios do desejo de completude, na recorrência do pronome indefinido *todo* e suas variáveis; e a resina da angústia que escorre no fio do dizer por meio de repetidas indagações e dos substantivos *frustração*, *tristeza*, *dúvida*, para nomear o incômodo diante daquilo que escapa ao professor. Esse questionamento redundou na seguinte pergunta de pesquisa, explicitada na p. 18 da introdução da dissertação: "Que processos de identificação são instaurados com a língua estrangeira e para quais desdobramentos na aprendizagem eles apontam?" A pesquisadora — euzinha, no caso —, que ouviu oito aprendizes de língua estrangeira pretendia, muito provavelmente, escutar a si mesma e oportunizar uma elaboração quanto à sua relação com a língua inglesa.

O seguinte excerto de Riolfi (2011, p. 14) me encoraja a interpretar que essa indagação pode ter sido uma saída sublimatória que encontrei para lidar com minha insatisfação com o que eu considerava insucesso, porque ela permitiu um reposicionamento subjetivo em relação àquilo que eu ressentia

---

<sup>27</sup> Ainda me surpreendo quando releio esse texto e me flagro admirada com esse percurso de pesquisa que realizei.

como faltando: "Quando alguém se torna pesquisa-dor, cada tema de pesquisa que escolhe consiste em uma maneira sublimada de poder abordar o absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência".

Quanto ao último ponto, as inflexões em minha trajetória profissional, fui me sentindo em um não-lugar como professora de língua inglesa em uma escola de idiomas. Na perspectiva pècheutiana, o sujeito é uma posição discursiva, na medida em que se filia a determinadas formações discursivas que organizam o que e como pode ser dito e se inscreve, ao enunciar, em uma rede de relações históricas, políticas e sociais que conferem sentido ao dizer (Pêcheux, 1975/2009). Percebi que já não me identificava suficientemente àquela posição discursiva para me enunciar nela. O progressivo reconhecimento da incompletude e da ilusão de controle, a abertura para o desconhecimento sobre o outro e para o que ele possa (des)velar de si em um processo de ensino-aprendizagem, a assunção de que há um impossível no dizer que se refere ao real da língua, ao real da história e ao real do inconsciente foram premissas teóricas que provocaram em mim uma outra tomada de posição quanto ao ensino, à formação e à aprendizagem.

Meu objetivo desde que havia decidido voltar aos estudos superiores era me tornar professora em uma universidade. No processo de finalizar a dissertação e, depois, com sua defesa, amadureci o veio acadêmico e senti consolidar-se em mim o ramo da formação docente atrelada à pesquisa. Tão logo encontrei um espaço para crescer nessa direção, diminuí significativamente minhas turmas na Cultura Inglesa até conseguir pedir demissão, embora ela tenha sido a escola na qual consolidei minha própria formação, em que fiz amigos e colegas cujas trocas ressoam significativamente até hoje na minha vida profissional e pessoal, e pela qual tenho profunda gratidão e reconhecimento. Apesar do carinho que caracteriza(va) meu elo com aquela escola, já não pertencia àquele espaço discursivo, indício da separação como modo de subjetivação, que abre espaços na subjetividade para outras identificações e para a reconfiguração da rede significante que sustenta a ideia de Eu na qual o sujeito se ampara.

Nesse período, apresentei trabalhos em vários eventos acadêmicos (CBLA, SIAD, InPLA, ABRALIN, ENPULI, CLAFPL, SINALEEL, SEAD, SILEEL,

dentre outros), e algumas produções bibliográficas floresceram, elencadas no quadro abaixo:

#### Artigos publicados em periódicos

TAVARES, C. N. V. O desejo por uma língua estrangeira em tempos de globalização. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 19, n.1, p. 9-20, 2003.

TAVARES, C. N. V. Resistências na aprendizagem de inglês em meio à globalização. *Letrilha* (UNITRI), Unitri, Uberlândia, v.1, n.2, p. 77-85, 2005.

#### Capítulos de livro

TAVARES, C. N. V. A (in)segurança na estrutura: uma reflexão sobre a relação sujeito - língua estrangeira. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; BERTOLDO, Ernesto Sérgio; SANTOS, João Bôsko Cabral dos; MUSSALIM, Fernanda (org.). *Linguística In Focus: sujeito, identidade e memória*. 2.ed.Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 223-247.

TAVARES, C. N. V. A (de)terminação da estrutura na oralidade em língua estrangeira: um estudo das dissonâncias nas histórias de aprendizagem de uma língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, Célia Assunção; JESUS, Osvaldo Freitas de (org.). *Linguística In Focus - Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 49-81.

TAVARES, C. N. V.; CASTRO, Maria de Fátima F G de. O ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa no ensino médio: a inclusão de um olhar discursivo no processo. In: TRAVAGLIA, L.C.; BERTOLDO, E.S.; MUSSALIM, F.; ROCHA, M.A.F.; ARAÚJO, M.V (org.). *Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 157-167.

TAVARES, C. N. V. Psicanálise e Análise do Discurso: atravessamentos e desdobramentos para as noções de sujeito e sentido. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral. (org.). *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz, 2007, v.1, p. 119-130.

TAVARES, C. N. V. Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio (org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009, v.1, p. 51-69.

### 4.3 Galhos e folhas – a atuação inicial como docente universitária

Terminado o mestrado, busquei oportunidades de trabalho nos centros universitários privados de Uberlândia. Duas instituições tinham cursos de Letras ofertando pelo menos uma das habilitações em língua inglesa. As duas acenaram com possibilidades de vagas, mas requeriam que eu trabalhasse aos sábados. Meu credo religioso se ampara em uma interpretação bíblica que considera esse dia sagrado (Adventista do 7o. Dia). Decidi ser fiel à minha convicção de fé e esperar uma outra oportunidade. Pouco tempo depois, iniciei como professora na Fundação Carmelitana Mário Palmério (FUCAMP), em Monte Carmelo. Ministrei aulas uma vez por semana em diversos cursos durante dois meses, até que o Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa na UFU abriu processo seletivo para professor substituto. Prestei a seleção e passei. Assim, pedi demissão na FUCAMP, continuei com poucas turmas na Cultura Inglesa e iniciei a docência na UFU.

No primeiro semestre, assumi cinco turmas, sendo duas de Literaturas (Literatura Inglesa 1 e 3), duas de Língua Inglesa 1 e uma turma de Língua Inglesa 3. O trabalho de preparação era insano, especialmente para as disciplinas de Literatura, já que minha única formação na área se limitava ao nível da graduação. Quanto às turmas de ensino de língua, aprendi muito com a heterogeneidade na competência linguística-discursiva dos alunos que as compunham e, embora me apoiasse na minha experiência como professora em escolas de idiomas, implementei um ensino de inglês voltado para a formação de professores, com base na reflexão sobre as atividades do livro didático adotado na época, sobre as minhas escolhas no planejamento das aulas e sobre as experiências de aprendizagem dos alunos. Dessa primeira vivência enquanto professora substituta, preciso deixar marcada, ainda, minha preocupação quanto ao montante de trabalho atribuído a esses profissionais; e à desconsideração, muitas vezes, de suas filiações teóricas na atribuição de disciplinas, podendo acarretar uma adesão frágil do professor e do aluno ao enlace com o saber. Atuei nessa função de março de 2003 a agosto de 2004.

Ainda como substituta, o veio da pesquisa pulsava e contribuía para multiplicar os anéis que tornavam meu tronco como professora e pesquisadora

mais fecundo e robusto. Juntamente com Ernesto, agora meu colega, e Shnaider, psicanalista, que se tornou uma potente interlocutora e amiga de preciosas trocas de ideias, formamos o Grupo de Estudos em Linguagem e Psicanálise (GELP), aberto a quem se interessasse pelas temáticas discutidas. Era o ano de 2003 quando, quinzenalmente, nas tardes de sexta-feira, nos embrenhávamos em textos de Freud, de Lacan e em alguns de seus seminários.

Paralelamente, iniciei meus estudos de francês, pois queria ler no original os textos que discutíamos e outros que me invocavam. Minha relação com essa língua começou a mudar ainda na graduação. Inicialmente, não encontrava espaço nela para qualquer identificação. Entretanto, no final do curso, cursei uma disciplina optativa com a Profa. Ana Rosa — Francês Instrumental —, o que inseriu uma brecha na minha relação com a língua. Por meio dela, consegui adentrar nas discursividades dessa segunda língua, para mim, extremamente estrangeira. A porta se abriu definitivamente no mestrado, com alguns autores traduzidos e outros de seus textos ainda sem tradução, que me provocavam a curiosidade. Nessa época, comecei a cogitar cursar o doutorado na França, o que me motivou ainda mais a avançar na relação com aquela língua.

Preciso abrir espaço nesta narrativa para abordar três professoras de francês que impactaram minha relação com essa língua e me fizeram repensar minha prática docente: Maria Stela Marques Ochiucci, Juliana Resende Soares Duarte e Sônia Tosta. Stela transmitiu a paixão pela discursivização no francês, Juliana me encantou com a criatividade nas aulas e com a empatia em relação às dificuldades na inscrição nessa língua outra. Sônia subverteu meu enquadre didático pelo modo eclético de planejar seu curso e conduzir suas aulas. Aprender uma outra língua estrangeira me fez questionar várias posturas naturalizadas quanto ao ensino-aprendizagem de línguas. Até hoje, as disciplinas específicas de línguas e de metodologias de ensino que ministro são atravessadas por esse questionamento.

Nos demais semestres como substituta, ministrei disciplinas de Prática de Ensino (Estágio Supervisionado). Cresci muito como formadora e pesquisadora, acrescentando mais anéis ao meu tronco de professora e pesquisadora. Na época, as turmas de Prática de Ensino ofertavam minicursos de ensino de língua inglesa como ações de extensão, abertos, portanto, à comunidade. Como professora supervisora, eu propunha reflexões teóricas, sugeria

aprofundamentos nas abordagens selecionadas e contribuía para o planejamento que os estagiários propunham para os minicursos.

Ainda que minha postura tivesse mudado em relação às certezas e aos modelos que referenciavam a formação, sentia que essa era uma demanda dos estagiários. A formação era — e ousou dizer, ainda é — marcada por um desejo de homogeneidade e de unidade e pelas expectativas de transformação atribuídas à reflexão e ao desenvolvimento da criticidade e da autoconsciência, aspectos cognitivos, racionais e metodológicos. Percebia a preocupação dos estagiários em relação a técnicas, atividades, modos de ensinar que pudessem enlaçar os alunos ao ensino. Também observava a insegurança e a ansiedade que muitos deles experimentavam em relação à inscrição subjetiva na língua que se supunha que eles deviam ensinar.

Assim, como os brotos resultantes do mestrado repercutiam em mim, minhas intervenções eram no sentido de ora acenar a eles com um campo de conhecimento teórico-metodológico ao qual eles pudessem se alienar para prover saídas aos seus impasses na Prática de Ensino; ora de lhes dirigir questionamentos, apostando que poderiam mobilizar algo do circuito pulsional do saber daqueles professores em formação. De algum modo, a formação demanda propiciar àquele que a busca instâncias formativas que ensejem a alienação do sujeito a um campo de saber, identificações que possam consolidar sua inscrição teórico-metodológica, para, a partir daí, se separar e criar para si um estilo de mestria próprio. Essa tem sido uma premissa que tem marcado minha postura como formadora.

Em 2004, o ILEEL abriu edital de vaga para professora efetiva na área de Inglês. Mal podia acreditar. Minhas chances eram pequenas, porque, para que eu pudesse me inscrever, seria necessário não haver nenhum candidato já com o doutorado completo. Não houve inscrições de doutores e o edital se abriu para a titulação imediatamente abaixo, que era o mestrado e, assim, me inscrevi. Estudei praticamente toda a bibliografia do edital, me dedicando ao máximo, já que queria muito lograr sucesso no concurso. Ao final, passei em primeiro lugar e, até hoje, não encontro muitas palavras para descrever minha satisfação e gratidão, pois considero esse resultado um mérito decorrente do meu esforço e empenho, mas, também, uma bênção de Deus. Finalmente, estava onde queria estar.

## 4.4 A expansão do ramo de pesquisadora – o doutorado

No início dos anos 2000, a formação reflexivo-crítica ganhou ênfase na Linguística Aplicada, no Brasil. Como professora supervisora de estágio, os trabalhos do grupo da Profa. Maria Antonieta Alba Celani, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), chamaram minha atenção. Especificamente, interessei-me por um programa de formação contínua intitulado "Reflexão sobre a ação", coordenado pela Profa. Celani. Os trabalhos sobre ele traziam resultados que soavam surpreendentes e pareciam cumprir os objetivos anunciados pelo programa: transformar a prática dos professores por meio do desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica, da conscientização das práticas promovidas em sala de aula e da confrontação dessa prática com os objetivos a serem alcançados, e com o conhecimento a ser construído (Celani, 2003<sup>28</sup>). A mudança se daria como fruto da reflexão e da conscientização, ambos os processos dependentes da razão e da cognição. O programa coordenado pelo grupo da Profa. Celani contava com parcerias com a Cultura Inglesa (SP) e com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Assim, o aprimoramento na língua ficava sob a responsabilidade da escola de línguas; a formação contínua profissional, a cargo do Programa de Pós-Graduação; e a Secretaria se encarregava de selecionar os professores e apoiá-los durante o programa.

Como professora efetiva, continuei atuando como professora supervisora de estágio e, paralelamente aos estudos no GELP, comecei a pesquisar os programas de formação contínua, agora buscando o sucesso na formação docente. Ao lembrar esse momento, percebo como certas inquietações tendem a se repetir, mesmo após terem sido elaboradas no nível do consciente, como acreditava ter sido o caso na elaboração encontrada na dissertação. Mas ainda estava às voltas com o meu incômodo com o "insucesso", nesse caso, relacionado às razões que obstaculizavam os professores em formação inicial a travar uma relação com o saber que sustentasse uma prática reconhecida como

---

<sup>28</sup> CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

efetiva. Esse seria o tema de um projeto de pesquisa, a ser desenvolvido em nível de doutorado.

A persistência dessa inquietação permite entrever que certas questões não se resolvem propriamente, mas retornam sob novas configurações, deslocando-se de um objeto a outro e insistindo como resto não simbolizado. Nesse sentido, o que nomeava como “insucesso” já não se apresentava apenas como um problema a ser superado, mas como um operador que relançava o movimento da pesquisa.

Comecei a estabelecer contato com pesquisadores na França que pudessem me orientar em um possível doutorado pleno no exterior. Foi quando fiz meu primeiro contato com o Prof. Patrick Anderson, da Universidade de Franche-Comté, em Besançon, na França. Na ocasião, enviei a ele um esboço de projeto sobre as questões acima e, após alguma interlocução, ele manifestou interesse na futura orientação, e recebi sua carta de aceite. No entanto, não consegui bolsa nas agências de fomento, inviabilizando minha investida nessa direção. O contato, no entanto, não arrefeceu.

Ao mesmo tempo, nessa época, o Programa de Pós-Graduação em Linguística, no ILEEL/UFU, experimentava notável desenvolvimento e carecia de docentes que pudessem atender à crescente procura por formação no nível da pós-graduação. Assim, ainda em estágio probatório, prestei a seleção para dois Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada: o da UNICAMP e o da PUC-SP. Para cada programa, propus um projeto de pesquisa diferente. O que mais visava, no entanto, era uma vaga na UNICAMP, na esperança de ter a Profa. Coracini como orientadora, em função da relação transferencial de trabalho já estabelecida desde o mestrado. Passei em ambos os processos e, claro, escolhi Coracini. Ingressei na UNICAMP em 2006, usufruindo de licença para cursar a pós-graduação *stricto sensu*.

O doutorado foi a consolidação de minha postura e de meu exercício como pesquisadora. Coracini tinha um grupo de orientandos engajados, que me acolheu e no qual me senti rapidamente integrada. A inserção nesse coletivo não apenas ampliou meu repertório teórico, mas introduziu uma forma de trabalho marcada pela interlocução constante, na qual o saber se construía no entre, na circulação da palavra e na escuta do outro.

Fui profundamente marcada pela argumentação desafiadora do Conrado, pelas trocas enriquecedoras e pelos desabafos das angústias com Eliane, Angela e Marluza, pelas reflexões do Flavio, pela amizade com Ana Schäffer, Ilka, Eliana, Ana Claudia, dentre outros que passaram naquela época e deixaram traços que acalento até hoje. Do *modus operandi* desse grupo, incorporei um traço de Coracini à minha postura como futura orientadora: a instauração de um espaço aberto de discussão e debate dos trabalhos dos orientandos, no qual todos tinham voz e no qual a troca contribuía para a construção de saber e para a depuração do texto final.

Creio ter deixado ali um pouco da minha contribuição, também, na organização do I Seminário de Pesquisa "Identidade e Discurso" (SEPIDIS), evento que se tornou anual, do grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Coracini; e na nomeação do grupo, que persiste até hoje: Psicault, uma alusão aos estudos em Psicanálise e aos trabalhos foucaultianos que formavam o cerne teórico do Projeto de Pesquisa coordenado pela Profa. Coracini, na época.

Dos professores no doutorado, destaco:

- Carmen Zink, pelas discussões sobre subjetividade, identidade e ensino;
- Roxane Rojo, pela abordagem crítica aos estudos sobre letramento;
- Claudia Riolfi, pela orientação que me levou a desenvolver um olhar psicanalítico calcado nos trabalhos lacanianos e a iniciar minha formação em Psicanálise. A interlocução com Riolfi foi decisiva para a consolidação de minha leitura do processo de ensino-aprendizagem atravessado pela noção de inconsciente, o que implicou uma inflexão significativa em minha maneira de endereçar minhas questões de pesquisa;
- Marisa Grigoletto, pelo rigor teórico que me interpelou e me levou a evitar mobilizar conceitos sem o devido aprofundamento.

Com uma personalidade marcante, uma generosidade autêntica, incisões certas nas leituras e comentários de nossos trabalhos, perguntas muitas vezes desconcertantes — no sentido de colocar à prova a pertinência dos argumentos arrolados nos textos que apresentávamos —, Coracini me incitava a uma apropriação cada vez mais responsável dos avanços teóricos que eu fazia.

Quando propus a ela a possibilidade de fazer o doutorado no regime de co-tutela com o Prof. Patrick Anderson, na França, ela se surpreendeu. Na

defesa da tese, ao final do doutorado, ela confessou que duvidou muito que eu conseguiria realizar meus planos. Para a surpresa dela, fui atrás de todos os trâmites burocráticos em torno da formalização da co-tutela e, tendo obtido a bolsa, pela qual sou reconhecida e grata à CAPES e à UNICAMP, parti, em 2007, com toda a família para uma das mais instigantes aventuras acadêmicas da minha vida: morar em Besançon e estudar na Universidade de Franche-Comté, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem.

Preciso interromper o fio da narrativa para reafirmar a importância de apoios institucionais para a formação docente. Se não fosse a licença-afastamento para pós-graduação *stricto sensu* concedida pela UFU, não teria conseguido me dedicar com tanto afinco ao doutorado, muito menos lidar com todos os trâmites para formalizar a co-tutela e cumprir os prazos necessários. A menção a esses apoios não se reduz a um reconhecimento formal, mas aponta para a dimensão coletiva e institucional que sustenta trajetórias individuais na academia. Registro aqui minha gratidão e reconhecimento a esse mecanismo tão importante na minha formação e na de tantos pesquisadores brasileiros.

#### 4.4.1 A co-tutela na França

O fomento das agências de pesquisa, na forma de bolsas concedidas, aos estudantes é fundamental para a formação de pesquisadores. Desenvolver uma atitude pesquisadora, propor um projeto de pesquisa, desenvolvê-lo e escrever uma dissertação ou tese de doutorado são empreendimentos que requerem grande dedicação do pesquisador. As bolsas de pesquisa permitem uma maior dedicação a essa empreitada, oportunizando uma formação consolidada de excelência, que reverbera na produção de conhecimento de ponta e democratiza a ciência.

Estudar em uma universidade internacional, como a de Franche-Comté, me proporcionou diversas experiências. A relação de vida que construí com a língua-cultura francesa agregou outros ângulos pelos quais passei a interpretar o mundo e minha posição nele. Fiz amizades que permanecem até hoje, inclusive com meu orientador, o Prof. Anderson. Academicamente, ressalto minha insegurança inicial diante da profundidade teórica que percebia por parte

de alguns dos meus colegas e nas aulas expositivas e herméticas de grande parte dos professores. Acostumada a interagir nas aulas, lembro-me de como os alunos de uma determinada disciplina me encararam como uma alienígena quando ergui minha mão e ousei colocar uma questão ao professor. O Prof. Anderson era uma exceção. Suas aulas eram abertas e convidavam os alunos à troca. Um segundo ponto na esfera acadêmica concerne ao acesso a bibliotecas atualizadas e a espaços de debate de ideias. Participei de vários eventos em campos disciplinares diferentes, o que ampliou meu horizonte epistemológico. Por outro lado, li algumas teses na temática do meu projeto de doutorado e percebi que no Brasil produzíamos trabalhos de excelência semelhante ou, em alguns casos, superior àqueles desenvolvidos na França. Isso me chamou a atenção para o isolamento acadêmico resultante da falta de uma política efetiva de internacionalização do conhecimento produzido aqui. A constatação desse descompasso desloca a ideia de centro e periferia na produção científica, permitindo problematizar hierarquias historicamente construídas no campo acadêmico. Percebo com entusiasmo as ações de internacionalização da UFU e os esforços da comunidade científica brasileira para dar a (re)conhecer os saberes de epistemologias do sul.

As contribuições da vivência de um ano na Universidade de Franche-Comté para minha tese foram a integração dos trabalhos do Prof. Anderson e do Prof. Jean-Marie Prieur sobre subjetividade e ensino-aprendizagem de línguas; dos textos da Profa. Piera Aulagnier, cujas investigações sobre a função da interpretação, do contrato narcísico e da transmissão na constituição psíquica e discursiva do sujeito contribuíram para o desenho teórico da minha pesquisa; e da Profa. Françoise Hatchuel, sobre os processos de formação e de transmissão na educação a partir de uma perspectiva psicanalítica, dando ênfase à subjetividade que atravessa o ensino-aprendizagem. Esses autores possibilitaram, ainda, que eu adentrasse no campo da Psicanálise e Educação, por meio da leitura dos trabalhos do grupo do "Centre de Recherche Éducation et Formation", sobre a relação com o saber na perspectiva da Psicanálise e Educação.

A pesquisa que resultou na tese de doutorado desenvolvida em co-tutela e defendida em abril de 2010, na UNICAMP, intitulou-se "Identidades Itine(r)rantes: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de

língua estrangeira", escrita em português e francês. O objetivo geral era discutir os possíveis deslocamentos na constituição identitária do professor de língua estrangeira, especialmente de inglês, da educação básica, durante um processo de formação contínua. A hipótese direcionadora previa que os deslocamentos resultavam da possível instauração de uma relação entre sujeitos de linguagem e de uma relação criativa entre sujeito e saber, e não necessariamente do processo de conscientização e reflexão promovido durante a formação. A tese se embasou na teorização sobre os modos de subjetivação do sujeito e na teoria dos discursos lacaniana. Essa última, juntamente com a perspectiva discursiva francesa, foi mobilizada para analisar o *corpus*, composto por recortes das transcrições de entrevistas feitas com professores em formação contínua do Programa Reflexão sobre a Ação, de notas de campo e de trabalhos dos participantes durante o curso. Na defesa, fui aprovada e recebi os títulos de Doutora em Linguística Aplicada e "Doctrice en Sciences du Langage", com a observação em ata "*mention très honorable, pour l'unanimité*".

A produção acadêmica que resultou do doutorado evidencia meu amadurecimento acadêmico, conforme quadro a seguir:

#### Artigos publicados em periódicos

TAVARES, C. N. V. A identidade surda do surdo que se quer fazer ouvir. *Horizontes* (EDUSF), v. 26, p. 53-62, 2008.

TAVARES, C.N.V. Ressonâncias discursivas: uma proposta de análise de dados em uma pesquisa sobre aprendizagem de língua estrangeira. *Horizontes, Bragança Paulista*, v. 27, p. 105-114, 2009.

TAVARES, C.N.V. O professor e a relação com a língua estrangeira: no entremeio da peregrinação e da apropriação. *Zetetike*, Campinas, v.19, p. 257-270, 2010.

#### Livro

TAVARES, C.N.V. *La (dis)continuité identitaire de l'enseignant de langue étrangère*. Saarbrücken, Alemanha: Éditions Universitaires Européennes, 2011. 246 p.

#### Capítulos de livro

TAVARES, C.N.V. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, João Bôsco Cabral dos. (org.). *Linguística in Focus - sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. v. 6. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 117-126.

*Quadro 2: Produção acadêmica resultante do doutorado – Fonte: a autora*

## 4.5 Uma pausa para elaboração

Neste capítulo, rememorei e refleti sobre as identificações que tornaram possível delinear uma arquitetura de ramificação, começando com os anéis resultantes da consolidação dos movimentos de tomada de posição docente (in)formada teoricamente, que constituem majoritariamente o meu tronco identitário como professora e pesquisadora, e já acenando para os primeiros ramos que daí resultaram. A imagem da ramificação permite não apenas organizar retrospectivamente o percurso, mas também dar visibilidade às inflexões que marcaram a constituição de minha posição como professora e pesquisadora, evidenciando que esse processo não se deu de forma linear, mas por bifurcações e deslocamentos. Assim, trilhei minhas percepções quanto às filiações que fui estabelecendo com o saber, de modo a indiciar o que me parece ser algumas identificações instauradas no discurso e a traços de figuras nas quais investi subjetivamente.

Destaco, neste momento da escrita, as figuras dos meus orientadores de mestrado e de doutorado e como eles fizeram vigorar uma relação transferencial com o saber. O laço construído por meio de uma relação de trabalho sobre o conhecimento, na qual os efeitos da divisão subjetiva eram considerados deslocou-me de uma posição alienada para uma posição na qual o amor ao saber deu lugar ao desejo de mais saber. Nesse sentido, indicieei como um impasse com minha inscrição na língua inglesa foi atualizado no desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, assim como na de doutorado, evidenciando um modo sublimatório particular de bordejar e prover certo sentido a uma parcela de algo que considero ser da ordem do enigma subjetivo. A pesquisa, nesse contexto, deixa de se configurar apenas como produção de conhecimento e passa a operar como uma forma singular de elaboração, na qual algo do sujeito se inscreve no próprio gesto de investigar.

Outrossim, percebo que a ideia de Eu que me sustenta na posição acadêmica e profissional se faz por meio de uma relação com o saber que se decanta como experiência na elaboração subjetiva e epistêmica de minha posição como professora e pesquisadora, animada pelo desejo de transmissão, processo que analiso no capítulo seguinte.

## Capítulo 5 – Os botões em flor e seus frutos: o florescer do (não) saber e a experiência em movimento

*Bloom — is Result — to meet a Flower  
And casually glance  
Would scarcely cause one to suspect  
The minor Circumstance*

*Assisting in the Bright Affair  
So intricately done  
Then offered as a Butterfly  
To the Meridian —*

*To pack the Bud — oppose the Worm  
—  
Obtain its right of Dew —  
Adjust the Heat — elude the Wind —  
Escape the prowling Bee*

*Great Nature not to disappoint  
Awaiting Her that Day —  
To be a Flower, is profound  
Responsibility —*

Emily Dickinson, “Bloom — is result —  
to meet a flower”

Até aqui, discuti sobre o solo, refleti sobre as sementes, as radículas e raízes, as gavinhas que se lançaram em busca de crescimento, o tronco e a seiva, que permitiram que os galhos e folhas se expandissem. No ciclo vital, o desabrochar das flores, assim como o modo pelo qual algumas plantas delas se valem para produzir frutos, é a fase mais visível dos efeitos de seu enraizamento, da vitalidade do tronco e do vicejar de seus ramos e folhas.

Para que elas desabrochem, precisam se deixar atravessar pela seiva, ousar abrir-se para a luz solar, receber a chuva, lidar com as intempéries e dar espaço à mutação da germinação para o florescimento. Abordei esse aspecto da metáfora no capítulo 2 e na primeira parte do 3. Depois, as flores, em sua efemeridade, se transformam em frutos, os quais, por sua vez, referem-se à produção que nutre, partilha que se oferece. A produção, assim compreendida, não se reduz a um resultado acumulativo, mas se configura como gesto que implica o outro, na medida em que aquilo que se produz só se efetiva plenamente

na circulação. No recorte que faço neste memorial, considero esse movimento como sendo a continuidade de minha carreira na universidade.

Proponho relacionar o florescer, enquanto fase do ciclo vital de minha carreira, ao acontecimento da experiência, conforme Bondía (2002) e Larrosa (2011) a concebem. Numa célebre proposição — a experiência é “*isso que me passa*” —, Larrosa (2011, p.5) alude a algo que nos atravessa e tem o potencial de trans-formar. Valho-me, mais uma vez, dessa figuração da palavra para enfatizar o caráter simultaneamente estruturante e desestabilizador da experiência, sob a perspectiva de Larrosa (2011) e Bondía (2002). Ela pode consolidar uma formação, mas, ao fazê-lo, mobiliza a subjetividade ao mesmo tempo em que confere a ela outros contornos, agregando esse traço de reconfiguração. Uma formação na qual o sujeito seja implicado e se implique pressupõe conformá-lo ao campo no qual ele deve se inscrever, mas também, convidá-lo a fazê-lo de modo particular, conforme proponho adiante.

É nesse contexto que a grafia do termo “*isso*”, na formulação de Larrosa, ganha relevo, ao apontar para um referente que escapa à determinação plena e, simultaneamente, ao evocar o *Isso* freudiano, compreendido como a instância do inconsciente. A aproximação entre o “*isso*” de Larrosa e o *Isso* freudiano permite sustentar que a experiência, ao tocar o sujeito, não se esgota no plano da consciência, mas convoca dimensões que escapam à simbolização plena. Tal compreensão articula-se à noção de relação com o saber, pois pressupõe que o saber se produz na medida em que o sujeito se envolve em uma experiência que lhe permite significar o que lhe ocorre, isto é, aquilo que o toca e o transforma.

Minha narrativa se volta, neste capítulo, para o vicejar das flores e a produção de frutos na minha atuação docente como formadora de professores de línguas na UFU. Tal como propõe o poema da epígrafe deste capítulo, florescer é o resultado de um intrincado processo, que depende não só do potencial do broto, mas da disposição de abrir-se para o mundo e das contingências inerentes ao tempo da vida. Assim, abordo a imbricação entre o ensino, pesquisa e extensão em minha vida profissional, não me sendo possível delimitar onde um termina para o outro começar. Não são galhos separados, mas ramos que partilham da mesma seiva, se entrecruzam, se apoiam, dando contorno a esta pontual ideia de Eu professora e pesquisadora que floresceu e que intento delinear, por meio dessa autoanálise.

Para tornar mais leve a parte mais extensa deste memorial, porque também compreende o período mais longo da minha vida profissional, revisito a continuação do trabalho na graduação, o início e a atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) neste capítulo e, no próximo, dou continuidade à narrativa analítica, considerando meu envolvimento em grupos de pesquisa, eventos organizados, projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos e em desenvolvimento, orientações e participações em comissões e como representante em conselhos e colegiados. Sem esquecer de perscrutar as identificações indiciadas, a autoanálise trilha os efeitos da minha própria relação com o saber e a percepção que tenho dos desdobramentos da experiência na minha formação, invocando, quando possível, o ressoar deles no meu entorno: alunos, academia, extensão, instituição. O entorno, nesse sentido, não se configura como cenário externo, mas como espaço no qual a experiência se inscreve, circula e produz efeitos.

## 5.1 Expansão das flores e alguns frutos na graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

Logo após meu retorno ao ILEEL/UFU, em 2010, ainda antes da defesa da tese<sup>29</sup>, assumi dois componentes curriculares (CC): *Metodologia do ensino de língua inglesa e PIPE 5: O ensino de língua inglesa para adultos da terceira idade*. Abordo, inicialmente, o primeiro.

Embora não o tivesse ministrado antes, o primeiro CC era familiar, pois já atuara como supervisora de Prática de Ensino antes do doutorado e havia ministrado alguns cursos de formação sobre metodologias e abordagens de ensino como coordenadora pedagógica na Cultura Inglesa. Desde o início, o título da disciplina me inquietava, por sugerir um ensino-aprendizagem totalizante e homogeneizante: haveria “uma” metodologia superior às demais? Haveria espaço para que os licenciandos ensaiassem invenções próprias a partir do conteúdo da disciplina?

---

<sup>29</sup> Devido aos trâmites da co-tutela, a defesa só pôde acontecer em abril de 2010, enquanto a licença para cursar o doutorado terminava em fevereiro daquele mesmo ano.

Essas indagações me levaram a não restringir o curso à apresentação das metodologias mais conhecidas, mas a promover uma atitude investigativa nos licenciandos. Trabalhamos com os diários reflexivos de aprendizagem que eles faziam nos primeiros períodos, articulando-os às discussões em sala; realizamos observações em escolas e cursos de idiomas; e desenvolvemos microensinos seguidos de rodas de conversa. Meu objetivo era articular as práticas iniciais do Curso de Letras à disciplina, apontando para o Estágio Supervisionado que viria a seguir; dialogar com a disciplina de Linguística Aplicada, oferecida no mesmo semestre; possibilitar um contato inicial com a realidade escolar, desfazendo idealizações; e abrir espaço para uma postura inventiva, mesmo que fosse na elaboração de um primeiro plano de aula, uma das atividades avaliativas propostas. Ministrei esse CC por oito semestres, para onze turmas diferentes.

Em 2017, quando o Projeto Pedagógico foi reformulado, participei da alteração do nome do CC para *Metodologias e abordagens de ensino de língua inglesa* (doravante, *Metodologias...*), de modo a acolher maior pluralidade. Ministrei o CC por dois semestres, em três turmas.

Atualmente, no Núcleo de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (NUCLI), discute-se a alternância de docentes nos CC. Reconheço os ganhos dessa proposta, por ampliar olhares e estilos de docência, por exemplo, mas considero igualmente relevante a continuidade do professor em um mesmo componente. No meu caso, permanecer nesse CC permitiu amadurecer abordagens e propostas pedagógicas, ampliando as possibilidades de promoção de um laço dos licenciandos com o saber.

O segundo CC que ministrei por quatro semestres, em cinco turmas e que era integrado, ao menos no texto do Projeto Pedagógico, ao CC *Metodologias*, foi o PIPE 5. O Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) era um componente curricular articulador de atividades teórico-práticas entre disciplinas da formação específica com uma dada disciplina pedagógica. O PIPE 5, portanto, deveria prover uma articulação entre o que discutíamos em *Metodologias...* e um contexto prático de ensino, que, naquele caso, era o ensino de inglês para pessoas idosas. A ementa da ficha do CC previa o estudo sobre a oferta e o potencial de mercado de cursos de inglês voltados para adultos da terceira idade em Uberlândia, considerando contextos demográficos e

socioeconômicos atuais; uma análise de mitos e crenças relacionados ao tema; a problematização do ensino de inglês para esse público e da formação docente no curso de Letras; e uma investigação das crenças de alunos e professores acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa na terceira idade<sup>30</sup>.

Mas como fazer isso se não havia cursos voltados para essa população na cidade? No primeiro semestre em que ministrei o PIPE 5, após discutirmos textos de referência, a atividade prática consistiu na elaboração de um plano de aula para esse público. Ao final do curso, Bethânia Martins Mariano, aluna que se tornaria minha primeira orientanda de IC, propôs: "Professora, por que não ofertamos um curso de inglês para essa população aqui na UFU?" Fiquei alguns segundos surpresa pelo convite-proposta-invocação e respondi: "Por que não?" Daí nasceu meu primeiro projeto de extensão, após concluído o doutorado, que serviu como campo de prática para os alunos do PIPE 5 até 2018.

Essa rememoração permite reconhecer o enlace de Bethânia pela via do saber na construção de um modo inventivo de iniciar a docência-pesquisa, indício, a meu ver, da mobilização da transmissão tal como concebida neste memorial. Bethânia foi a primeira professora do curso de extensão proposto como piloto no semestre seguinte, atuando nele durante um ano. Sua contribuição foi imensa no trabalho cooperativo que empreendemos quanto ao planejamento, à divulgação e à implementação do curso.

Outro CC que ministrei, em diálogo com minha posição de pesquisadora e formadora, foi *Língua Inglesa: Introdução aos estudos sobre identidade*, do módulo em Linguística Aplicada (60h teóricas). Fui responsável por essa disciplina por sete semestres, em doze turmas. Com o novo Projeto Pedagógico (em vigor a partir de 2018), esse CC passou a se chamar *Linguagem e identidade* e o ministrei por quatro semestres, em quatro turmas. As ementas de ambos são semelhantes e visam familiarizar os licenciandos com os estudos sobre identidade, discutindo suas implicações na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas. Ao longo desses anos, vivenciei ali momentos significativos, tanto na prática docente quanto subjetivamente. Muitos estudantes tiveram uma primeira experiência de estrangeiridade diante dos textos, que desestabilizam o positivismo ainda presente na formação. O estranhamento

---

<sup>30</sup> Paráfrase da ementa da ficha de CC.

provocado pelos textos parece operar como condição para a emergência de uma outra relação com o saber, menos orientada pela busca de certezas e mais aberta à problematização.

Costumo iniciar a disciplina com a pergunta: “Por que ou para que uma disciplina sobre identidade em um curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa?” As respostas variam e, não raro, revelam resistência ou mesmo a confissão dos alunos quanto a não perceberem sentido no componente. Outra interpelação se materializa numa dinâmica de apresentação, também na primeira aula, na qual fazemos uma espécie de amigo secreto, e cada aluno é convidado a apresentar o tal amigo sem dizer seu nome, apenas mencionando alguns predicativos que o identificariam. O grupo é motivado a adivinhar de quem se trata e, então, pergunto à pessoa em que medida ela se reconhece no que foi dito sobre ela. Esse mo(vi)mento se abre para explorar a subordinação da constituição identitária à alteridade e institui espaço para deslocamentos importantes ao longo do semestre. A atividade enseja a reflexão de que a identidade não se constitui como propriedade do sujeito, mas como efeito de significantes que o atravessam e o nomeiam.

A seguir, trago uns poucos recortes de autoavaliações que alunos escreveram sobre o curso, em diferentes turmas, a fim de evidenciar alguns desses deslocamentos<sup>31</sup>:

*O semestre todo desta disciplina foi tão intenso para mim que eleger apenas alguns pontos fica impossível. Toda a quinta-feira foi um dia de sair de casa e ver ideias e conceitos que eu tive durante muito tempo sendo desconstruídos em segundos. [...] Talvez esse tenha sido o ponto alto: ter tido a oportunidade de estudar um conteúdo formal e teórico e, ao mesmo tempo, aprender sobre nós mesmos e conseguir enxergar a teoria em nossa própria individualidade. [...] Todas as pinceladas sobre o inconsciente e sobre aquilo que fazemos sem nos dar conta despertou em mim o interesse de continuar a estudar sobre o assunto.*

*Essa disciplina surgiu na minha vida em um momento de total perda do Eu. [...] Logo na primeira aula percebi de alguma forma que aquela matéria seria interessante, mas tanta coisa aconteceu, tantas faces se revelaram e tantas dúvidas me invadiram, que confesso ter tentado o trancamento semestral e, conseqüentemente, da disciplina também. [...] resolvi fazer um trancamento parcial. Por sorte, escolhi me manter na sua disciplina. [...] Sou bastante suspeita para me posicionar diante do meu envolvimento com essa matéria, atrasei trabalhos, fiquei calada quando queria falar, deixei meu namorado totalmente doido pois queria chegar em*

---

<sup>31</sup> Os trechos foram copiados tal como escritos pelos alunos.

*casa e continuar conversando sobre essas questões subjetivas e nada valorizadas por pessoas de áreas das exatas. [...] mas confesso que procurei materiais alternativos, livros na biblioteca, o máximo de vídeos possíveis do Hall e do Bauman (by the way, aquela entrevista que a senhora nos sugeriu, simplesmente incrível! Assisti no momento exato para que fizesse diferença na minha vida – frase marcante: "segurança sem liberdade é escravidão. Liberdade sem segurança é um completo caos". Enfim, adoro perceber como consigo, hoje, encontrar uma subjetividade e, conseqüentemente, uma identidade em mim mesma..."*

*Ao ensinar uma língua estrangeira ou materna estamos lidando com culturas, discurso e identidades que vem do professor, do aluno e da sociedade. A identidade de uma pessoa influencia na hora de aprender, principalmente se estiver aprendendo uma língua que é desconhecida, com que ela pode se identificar ou não, etc. É importante que os futuros professores saibam como lidar, identificar e se portar diante do discurso e identidade do outro, para que a sala de aula seja um ambiente seguro e pacífico e não um lugar recriminador.*

Enxergo, nesses excertos, indícios claros de um laço com o saber que reverbera uma experiência de si e do Outro, experiência com a alteridade. Os excertos tematizam o encontro com o estranho, com o estrangeiro de si, com alguma figuração do *Isso*. Os modos como esse encontro provocou confrontação com o que parecia estabilizado e familiar nesses alunos configuraram uma demanda de elaboração, de trabalho subjetivo.

Retomando, então, Larrosa (2011), os efeitos da experiência se amparam nos princípios de subjetividade, reflexividade e transformação. A experiência se passa **no** sujeito, mas não se esgota nele, requerendo uma potência reflexiva que convoca o sujeito à responsabilização — por seus modos de desejar e de gozar, pelas suas escolhas e suas conseqüências. A reflexividade, nesse campo, não se orienta por critérios de aplicabilidade ou equivalência entre sujeito e experiência, porque esta última, tal como concebida por Larrosa (2011), resiste a qualquer tentativa de totalização por ser mediada pela linguagem. Nesse sentido, será sempre singular e intransferível. Da experiência, restarão apenas traços, rastros, que poderão ser elevados ao nível de uma elaboração subjetiva, configurando o princípio da transformação. É por isso que seus efeitos não se inscrevem de antemão: é apenas *a posteriori* que podem ser reconhecidos e, eventualmente, simbolizados pelo sujeito.

Preciso ainda abordar os CC PROINTER 1 e 2. Os Projetos Interdisciplinares, com carga horária prática a ser integralizada até o 4º período

das licenciaturas, visam romper a fragmentação disciplinar, promover projetos coletivos e aproximar os licenciandos da realidade escolar. No nosso Curso de Letras, atualmente, são ofertados no 3º e 4º períodos, em dois CC de 90 horas cada. O PROINTER 1 privilegia a discussão sobre a relação entre teoria e prática, a análise de leis e diretrizes educacionais e a realização de visitas guiadas a órgãos gestores e escolas públicas. Já o PROINTER 2, conforme o desenho que venho imprimindo a ele ao longo de quatro semestres, em cinco turmas, aprofunda a formação crítico-reflexiva por meio da construção de instrumentos de observação, entrevistas com professores, rodas de conversa e observações de aulas, sempre seguidas de momentos de análise coletiva que se dão em rodas de conversa com licenciandos e professores regentes, sob minha mediação.

Considero o PROINTER uma oportunidade valiosa e desafiadora de propiciar aos licenciandos uma primeira vivência na escola, que, para muitos, tem efeitos de acontecimento na rede de significantes que delinea um imaginário de ensino, de educação, de alunado e de docência para eles. Os desafios passam pelos trâmites burocráticos de acesso às escolas, que se encontram cada vez mais sobrecarregadas de demandas pela abertura de espaços para estágios, programas de iniciação à docência e projetos de extensão. O cenário tende a se tornar ainda mais complexo em Uberlândia, quando os Projetos Pedagógicos das licenciaturas da UFU incorporarem as exigências da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que prevê que o Estágio Curricular Supervisionado seja iniciado desde o primeiro semestre da licenciatura e que a carga horária extensionista integrada aos currículos seja efetivada preferencialmente em ações na escola. Outrossim, há dificuldade em encontrar professores nas escolas com disponibilidade de horário e investimento subjetivo para participar de um projeto com rodas de conversa, nas quais a (des)construção de saberes é o motor da circulação da palavra. Tais condições evidenciam que a formação docente se dá em um campo atravessado por limitações estruturais e institucionais que também produzem efeitos na relação com o saber.

Como indício dos efeitos da experiência com o saber sobre alguns licenciandos do PROINTER 1 e 2, elenco um excerto retirado de relatos de experiência (Tavares, 2020) coletados em algumas turmas<sup>32</sup>:

*Enquanto ocorreriam as observações na sala de aula, não dava para ter uma noção de como é de fato ser o professor, é muito diferente observar e dar a aula. Recordo que o que eu pensava do professor X, em relação à turma, do jeito que ele tratava, meio exigente, digamos assim, no PROINTER 2, quando ficamos no papel de professoras, percebi que tudo isso era bem necessário para o andamento da aula. [...]*

*Recapitulando para o PROINTER 1, tínhamos que criar um projeto, lembro que eu praticamente já tinha certeza de que eu não conseguiria fazer, o meu medo não era de “criar um projeto”, porque eu sabia que uma hora algo legal surgiria na minha mente, o meu medo era de não conseguir escrevê-lo, metodologia, revisão teórica etc., ou seja, de organizá-lo.*

*A princípio a minha ideia era de trabalhar com interdisciplinaridade, mas pensei melhor, como o X [professor regente] já trabalhava com histórias, pensei por que não os alunos fazerem suas próprias histórias de acordo com o que já aprenderam em sala de aula, achei uma boa ideia e comecei a fazer o projeto, não foi tão monstruoso como pensei que fosse, mas deu muito trabalho.*

Chama minha atenção a percepção dessa aluna quanto à diferença de posições, à tomada de consciência quanto à distância entre um ideal imaginado e a contingência da prática, ao movimento progressivo entre o sentimento de incapacidade e o da possibilidade de exercício de uma postura proponente e a implicação subjetiva da licencianda, ao valer-se da referência ao professor em serviço para propor algo diferente, com potencial de convocar algo da subjetividade dos alunos. Enxergo aí um mo(vi)mento de invenção, calcado na angústia inerente à instauração de um acontecimento que mobiliza o saber e, conseqüentemente, pode se decantar em uma experiência subjetiva.

---

<sup>32</sup> Esses relatos fizeram parte do *corpus* de um projeto de pesquisa que coordenei de 2017-2021, que foi aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP-UFU): CAAE: 22720319.1.0000.5152.



Figura 6: Alunos do PROINTER 2 apresentando poster acadêmico em evento científico – Fonte: da autora

Além desses componentes, ao longo desses vinte e três anos na UFU, ministrei também:

<b>Projeto Político Pedagógico em vigor até 2007</b>
Prática de ensino 1, Prática de ensino 3, Literatura Inglesa 1, Literatura Inglesa 3, Língua Inglesa 1, Língua Inglesa 3, Língua Inglesa 5
<b>Projeto Político Pedagógico em vigor entre 2008-2017</b>
Língua Inglesa: Práticas discursivas da Academia, Língua Inglesa: Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa
<b>Projeto Político Pedagógico que está em vigor de 2018 até o momento</b>
Metodologias e Abordagens de Elaboração de Material Didático em Língua Estrangeira, Estágio Supervisionado de Inglês para Fins Específicos, Língua Inglesa: Gramática Avançada
<b>Disciplina no Curso de Relações Internacionais</b>
Leitura instrumental em língua inglesa

Quadro 3: Componentes curriculares na graduação – Fonte: a autora

Para concluir esta seção, senti necessidade de nomear e refletir sobre o que considero alguns espinhos desse processo, além das considerações já feitas sobre o PROINTER. Uma vez que investi subjetivamente na problemática de formação de professores, não ministrei disciplinas específicas relacionadas ao ensino de língua inglesa. Ao longo desses últimos anos, minha relação com essa primeira língua estrangeira foi perdendo o viço. Some-se a isso o fato de que o francês começou a me dizer mais, devido ao tempo em que morei na

França durante o doutorado, às leituras em francês e à minha filiação teórica como pesquisadora. Atualmente, não consigo encaixar na cronologia do tempo semanal espaços nos quais me concentre em recuperar algo da inscrição anterior na língua inglesa. Percebo-me falante dessa língua, leitora competente, mas já não me percebo tão dita nela. Tal constatação vem acompanhada não apenas de certo lamento da minha parte, mas, também, do reconhecimento de que o aprofundamento em uma área pressupõe algumas renúncias, devido aos limites que a contingência configura.

Outro espinho com o qual lido atualmente é a hibridez que identifico nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Essa hibridez tensiona categorias tradicionais da Linguística Aplicada, exigindo novas formas de compreensão dos processos de aprendizagem.

Há dez ou quinze anos atrás, recebíamos alunos cuja aprendizagem do inglês era referida a determinadas metodologias e abordagens que recebiam nomes na Linguística Aplicada e eram, de certa forma, bem definidas. Hoje, a grande maioria dos alunos que chegam ao curso de Letras no qual atuo atribui sua inscrição na língua à multimodalidade de exposição a ela, graças aos avanços tecnológicos. Por um lado, essa realidade é bem-vinda, pois amplia o acesso a essa inscrição linguística, discursiva e cultural tão importante, e desmistifica, em alguma medida, a idealização do padrão atribuído ao dito “nativo”. Por outro, entretanto, percebo que ela pode limitar o potencial de investimento no aprofundamento da inscrição subjetiva dos alunos na língua. Como exemplo, percebo que muitos dos meus alunos demonstram uma fluência oral que viabiliza uma comunicação cotidiana, que poderia ser classificada dentro de um nível B2 ou C1 no Quadro Comum Europeu. Todavia, em gêneros mais formais ou acadêmicos, não performam da mesma forma oralmente e, na leitura e escrita, revelam dificuldades, o que materializa uma grande lacuna que, algumas vezes, obstaculiza o avanço na aprendizagem. Essa hibridez tem imposto a mim uma reinvenção contínua de minha prática, não só me tirando da zona de conforto, mas também expandindo meus horizontes como docente e pesquisadora.

## 5.2 Botões que floresceram em outra modalidade: atuação no ensino a distância em Letras – Licenciatura em inglês

De volta do doutorado, em 2010, participei das discussões sobre a implantação de um curso de licenciatura em Letras, na modalidade a distância.

Lembro das reuniões em que o Prof. Guilherme Fromm e a Profa. Ana Donnard, responsáveis pela comissão de análise de sua implantação, conduziam essa discussão no Núcleo de Línguas Estrangeiras, no qual se reuniam os professores dos cursos com habilitação em inglês, espanhol e francês. Em 2011, foi aberta, então, a primeira turma do Curso de Graduação em Letras: Inglês - a distância: Licenciatura – PARFOR. Seu funcionamento seguia as diretrizes traçadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso acontecia na plataforma Moodle, e os materiais foram produzidos pelos docentes. Atuei como professora formadora e como autora de material didático na primeira turma do PARFOR e no Curso de Graduação em Letras Inglês - Modalidade a Distância (LID). A terceira turma na modalidade a distância foi finalizada em dezembro de 2025.

Para atuar nessa modalidade, todos os professores interessados em participar cursaram uma formação específica, dadas as diferenças entre as modalidades de ensino. Assim, fiz dois cursos, ofertados pelo Centro de Educação a Distância (CEAD), na UFU: Formação de Professores Autores para EaD; Formação de Professores Formadores.

A experiência na modalidade a distância foi desafiadora para mim, mas muito enriquecedora. Atuar nesse contexto demanda um letramento digital consistente, o desenvolvimento de uma postura comunicativa e motivadora para estar frente às câmeras, o amadurecimento do papel de mediadora entre o aluno e o conhecimento, a familiarização com outras metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem, além de uma aposta consciente e informada na autonomia e proatividade do aluno. Foi-me difícil desenvolver a disciplina necessária para gerenciar e lidar com fóruns, prazos e atividades, e para me familiarizar com o Moodle em tão pouco tempo.

Para além desses aspectos, preocupou-me os modos de transmissão nessa modalidade, de forma a ensinar que os alunos instaurassem uma relação com o saber. Lembro ao leitor que, segundo a perspectiva sob a qual considero

os processos de ensino-aprendizagem, no cerne da relação pedagógica precisa haver um compromisso de ambas as partes com a transmissão simbólica, ou seja, um saber que traz a marca da pertinência a uma tradição que envolve "uma cota de saber fazer com a vida" (Lajonquière, 2013). Essa é uma condição fundamental para que algo de uma transmissão, tal como entendida aqui, possa se dar, como reitera Lajonquière (2011, p. 62): "[...] educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo".

Como seria possível instaurar essa relação no ambiente virtual, considerando que, na modalidade presencial, a educação formal acontece no espaço geográfico, político e temporal dos ambientes de formação? De acordo com Arendt (1958/2005), a escola (ou qualquer outro espaço físico em que uma formação ocorra) é o lugar dos encontros, que promovem uma distinção entre o público e o privado. Virilio (1993, p. 10-11) adverte que:

[...] no virtual, não há limites objetivos, o elemento arquitetônico passa a estar à deriva, a flutuar em um éter eletrônico desprovido de dimensões espaciais, mas inscrito na temporalidade única de uma difusão instantânea. [...] ao tempo *que passa* da cronologia e da história sucede, portanto, um tempo que se expõe instantaneamente." (grifo do autor).

Ora, essa temporalidade difusa e a escassez de limites têm consequências para a relação pedagógica e com o saber. A confrontação com o objeto de saber, condição para que o aprendiz apre(e)nda algo, demanda a experiência do tempo para que haja a decantação do aprendido. A dificuldade com a difusão do tempo, nessa modalidade de ensino, demanda de professores, tutores e alunos habilidades para gerenciá-lo a seu favor, de modo que a relação com o saber não se reduza à circulação de informações.

Outra diferença significativa para mim foi a relação entre corpo, imagem, presença e distância. Na relação pedagógica, a imagem corporal do professor e do aluno assume relevância na atualização das identificações no nível do narcisismo. A esse respeito, Voltolini (2007, p. 125) explica:

Para o homem, seu corpo, a partir de um momento inaugural e daí para sempre, restaria comprometido com a imagem unificada dele, capturada no espelhamento que o outro que se ocupa do *infans* lhe possibilita quando simplesmente olha para

ele como um sujeito. Fascinado com a própria imagem retornada deste espelho o humano não poderá jamais, ao longo de toda sua vida, deixar de apaixonar-se por ela, a ponto de que em todas as suas futuras relações estará feito Narciso, 'condenado' a vê-la aparecer como uma sombra que media a relação com o outro.

Na modalidade presencial, a ideia de nossa própria imagem limita-se ao reflexo que se tem de si mesmo por meio do olhar do outro, sua reação, os contornos de seu rosto. Além de fornecer uma materialidade concreta da alteridade e da presença desse outro a quem o professor se dirige, a imagem especular, atravessada pelo olhar do outro, é pálida remissão à ilusão de unidade, de homogeneidade, de coerência e de coesão que o sustenta nessa posição. No ambiente virtual, o docente se depara quase que unicamente com sua própria imagem na tela. Diante dessa permanência imagética constante, o que resta ao professor? Sucumbir, tal como aconteceu com Narciso? — indagam Silva e Alcântara (2020). Some-se a isso, segundo as autoras, a intrusão de elementos inesperados na cena educativa – pais e familiares de alunos, amigos, namorados(as), dentre tantos outros. Que efeitos têm esses tantos olhares? Por outro lado, continuam Silva e Alcântara (2020), o estabelecimento de vínculo entre professores e alunos no ambiente virtual precisa depender menos do encontro do olhar e dos corpos, pois é a câmera que media esse contato. Se o encontro entre professor e aluno é rarefeito na virtualidade, como sustentar um laço calcado na transferência, condição básica para que algo de uma transmissão se instaure?

Quanto a esse aspecto, pesa, ainda, o fato de que, no curso que ofertamos, aos moldes da Universidade Aberta do Brasil (UAB), quem tem mais contato com os alunos são os tutores e não os professores<sup>33</sup>. Os tutores têm a função de promover a mediação pedagógica entre os conteúdos da disciplina e os alunos e a relação entre os professores formadores e os alunos, assumindo o papel de motivadores e facilitadores da aprendizagem. Assim, a maior interação nas disciplinas nas quais atuei ocorria entre tutores e alunos e não comigo, enquanto professora formadora.

---

<sup>33</sup> Importante lembrar que professores formadores podem atuar como tutores em cursos a distância, na dependência da regulação da instituição e do sistema adotado, como é o caso na UAB, na qual as funções podem ser exercidas pela mesma pessoa, desde que ela seja capacitada para isso. No caso dos Cursos de Letras nos âmbitos do PARFOR e do LID, tivemos pessoas distintas ocupando essas funções.

No entanto, embora os tutores exerçam a função docente, são os professores formadores que empreendem a didatização do conteúdo, elaboram as atividades, escolhem as formas e a métrica de avaliação. Os professores, portanto, assumem uma função autor, aos moldes da problematização foucaultiana, quanto à materialização do conteúdo, que será o veículo de ensino-aprendizagem. Assim, como é possível aos tutores se deixarem enlaçar em uma transferência com os alunos, se, no desenho do curso, nas atividades e avaliações propostas, não podem se posicionar como sujeito-autor dessa materialização, tornando ainda mais difícil, para eles, deixar marcas dos modos de sua relação com o saber? A mesma indagação vale quando a inscrição do tutor no campo de conhecimento que precisa mediar não é consistente, como, por exemplo, no caso da disciplina "Língua Inglesa: Introdução aos estudos sobre identidade" ou "Linguagem e identidade". Enquanto professora formadora e autora de Guias de Estudo para três disciplinas nessa modalidade, como a minha palavra poderia assumir a posição de mestria, se tornar marca de uma presença, fazer corporeidade na ausência do meu corpo (Lajonquière, 2011), a fim de que a formação não se reduzisse a um mero repasse de informações e de conhecimento?

Carrego essas perguntas comigo, sem que elas tenham encontrado respostas. Elas foram geradas em meio a ausências de políticas claras em relação às práticas de ensino a distância, tanto em âmbito nacional e, ainda mais incidente e conflituoso, no exercício da minha docência, no nível institucional no qual atuo.

Entretanto, minha prática, nessa modalidade, foi resignificada, de algum modo, reverberando na minha constituição como professora, ou seja, nesse aspecto da imagem de Eu. A significação dada a encontros e à interação foi ampliada para compreender o que acontece no ambiente virtual como modos diferentes de ser e de estar com o outro. Essa foi uma tentativa de amenizar a dicotomia entre presencial e virtual, na qual eu mesma me inscrevo e que me constitui como professora formada sob a vigência de uma memória discursiva de formação e de educação restrita à modalidade presencial.

Tratei, então, de pensar em como instaurar bons encontros, sob a perspectiva espinoziana<sup>34</sup>, por meio das ferramentas possíveis na plataforma: Fóruns, reuniões, atendimentos. Nessas interações, visava ampliar o campo simbólico e ensejar o laço com o saber, por meio das respostas aos posicionamentos dos alunos nos fóruns, por exemplo, valendo-me o quanto possível de perguntas e menos de asserções. Tentei, ainda, incrementar a relação com as tutoras<sup>35</sup> das disciplinas pelas quais fui responsável, desafio facilitado devido ao engajamento delas com a formação. Agradeço à Luciana Silva, Mônica Lopes Névoa Guimarães e Ana Claudia Cunha Salum o privilégio de trabalhar e de aprender nesse processo de ensino-aprendizagem colaborativo.

Menciono, por fim, o que, para mim, significou um prazer significativo, que foi produzir os Guias de Estudo das disciplinas, montar os cursos no Moodle e gravar as videoaulas. Creio que, nessas produções, pude deixar um pouco de mim e de minha relação com o saber de modo inventivo.

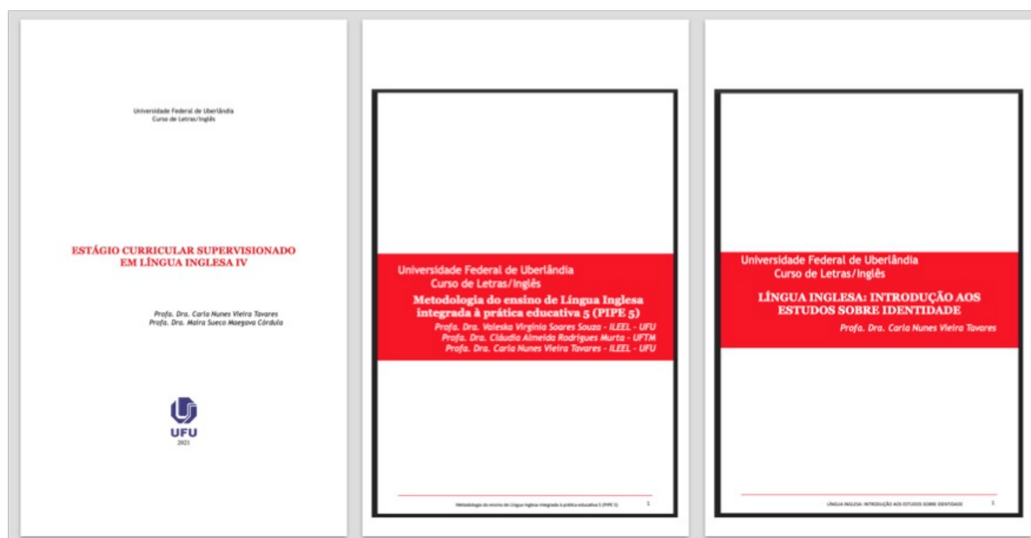


Figura 7: Guias de estudo do Curso de Letras: Inglês na modalidade a distância – Fonte: da autora

<sup>34</sup> Sobre essa consideração de Espinoza, Sawaya (1995) define que uma "estética da existência deve ser regulada pelo princípio da comunidade, que define uma ética através de bons encontros, que se alimenta da diversidade, sem temer o estranho, pois é ligar-se ao outro sem o despotismo do mesmo, apresentando-se como qualidade de relação, caracterizada pela mutualidade em vez de poder desigual".

<sup>35</sup> Trabalhei apenas com mulheres nessa função.

Abaixo estão elencados os componentes curriculares nos quais atuei como professora formadora e os Guias de Estudo que produzi, alguns em co-autoria com colegas.

Disciplinas:

Disciplinas
Metodologia do ensino de Língua Inglesa integrada à prática educativa (PIPE V), Língua Inglesa: Introdução aos estudos sobre identidade, Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa IV, Introdução à Educação a Distância

*Quadro 4: Componentes Curriculares no Curso de Graduação: Letras-Inglês, na modalidade a distância – Fonte: a autora*

Guias de Estudo
TAVARES, C. N. V. <i>Guia de Estudo da Disciplina Língua Inglesa: Introdução aos Estudos sobre Identidade</i> . Curso Letras/PARFOR, UFU, 2014.
TAVARES, C. N. V. <i>Guia de Estudo da Disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa 4: Educação Ambiental</i> . Curso Letras/Parfor, UFU, 2015.
SOUZA, V.V.S.; MURTA, C.A.R; TAVARES, C. N. V. <i>Guia de Estudo da Disciplina Metodologia do ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 5 (PIPE 5)</i> , UFU, 2020.

*Quadro 5: Guias de estudos de autoria ou co-autoria da autora – Fonte: a autora*

Ofertei, ainda, o minicurso "Processos Discursivos e Identitários no Ensino de Língua Estrangeira" para duas turmas.

### 5.3 A ramificação para o Programa ETA – Fulbright

Em 2011, uma colega (e querida amiga!) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Profa. Maralice de Souza Neves, me falou de um programa de apoio à formação de professores de língua inglesa ofertado em parceria entre a CAPES e a Fulbright: Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais. A Faculdade de Letras (FALE) da UFMG já participava do programa, com resultados significativos para os professores em formação inicial e continuada. O programa tinha como objetivo

selecionar projetos de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras que recebessem assistentes de ensino da língua inglesa — cidadãos norte-americanos falantes nativos —, visando fortalecer a qualidade dos cursos de Letras, em nível de bacharelado e/ou licenciatura, e promover a valorização da formação docente e a importância social dos professores da educação básica. Os assistentes recebem o nome de “English Teaching Assistants” (ETAs).

Familiarizei-me com o edital da época e, juntamente com o Prof. William Mineo Tagata, submetemos o projeto "Intercâmbio linguístico-cultural e formação de professores de inglês". Coordenamos esse projeto de 2012 a 2014, juntamente com a colaboração da Profa. Simone Hashiguti e do Prof. Pedro Malard. Durante sua vigência, recebemos sete ETAs: Maria, Olivia, Nicole, Karen, Amanda, Jordan e Iva. Depois de um período em que o programa CAPES-Fulbright direcionou-se para atender às necessidades do Programa Nacional Inglês sem Fronteiras, de 2015 a 2017, voltamos a ter um projeto aprovado em um novo edital e, desta vez, coordenei-o em conjunto com minha colega e amiga Profa. Cristiane Carvalho de Paula Brito, a quem, mais uma vez, agradeço a parceria de trabalho sob a égide de uma amizade valiosa. O projeto se intitulava "Interculturalidade e formação de professores de inglês" e se estendeu de 2018 a 2024. Neste período, recebemos Kyle, Stefano, Gautam, Maria Jose, Erin, Isabel, Raeven, Dylan, Fred, McArthur e Kiara.

Fiz questão de mencionar todos os ETAs, porque a relação de trabalho que se estabeleceu entre nós foi muito significativa. Ela ultrapassou a dimensão instrumental do programa, configurando-se como experiência formativa compartilhada. Além da pluralidade cultural resultante das diversas origens étnicas dos ETAs, as diferentes expectativas que cada um guardava em relação a sua estada no Brasil enriqueceram o intercâmbio humano. O programa contribuiu para a conscientização de alunos não só do nosso Curso, mas da comunidade UFU em geral, bem como de professores quanto à importância de promover uma maior articulação entre cultura e ensino da língua. Reforçou, ainda, a percepção da relevância de uma inscrição discursiva mais efetiva na língua inglesa para os futuros professores, de modo a surtir efeitos no ensino de inglês na educação básica. A presença dos ETAs na UFU naquela época era percebida como bem-vinda não só pelos projetos que eram promovidos, mas também pela interação que eles geravam. Os ETAs participavam, ainda, de

atividades em aulas dos docentes do nosso curso e no Programa de Formação de Professores de Língua Inglesa da Central de Línguas da UFU.

Além dessa contribuição, os ETAs criaram e participaram da implementação e consolidação das seguintes ações de extensão, que materializam concretamente a relevância do programa.

### Projetos e ações extensionistas derivados do Programa ETA – CAPES/Fulbright

**LIMETime** (Learn, Improve and Master English) – Ação de extensão que consistiu na promoção de sessões semanais de conversação em língua inglesa. O nome da ação foi criado por Maria, uma de nossas primeiras ETAs.

**Encontros no CEMEPE** – Encontros quinzenais ou mensais com professores de inglês da rede de ensino municipal de Uberlândia, com enfoque no aprimoramento da competência linguístico-discursiva. Os temas foram abordados em atividades de conversação, objetivando a ampliação do vocabulário e tendo o desenvolvimento de competências de leitura como suporte, conforme sugestão dos próprios professores participantes.

**ECDDay** (English, Culture and Diversity Day) - Aos moldes de uma jornada inteiramente dedicada à imersão na língua-cultura anglófona, este evento extensionista aborda uma temática cultural com relevância para a atualidade. Composto por painéis de debate, rodas de conversa, exibição e debate de filmes, minicursos, palestras e apresentações culturais, o evento reunia ETAs vindos de outras Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e atrai não só a comunidade acadêmica, mas também a comunidade externa. Em conjunto com a Profa. Cristiane Brito, Prof. William Tagata e Prof. Ivan Ribeiro, coordenei e organizei sete edições do evento, contando sempre com a participação dos ETAs. Posteriormente, a partir de 2019, já com o evento consolidado, outros colegas se encarregaram da organização e, em 2023, tornou-se parte do calendário de atividades do Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, passando a ser bianual.

Impossível não mencionar o jantar de *Thanksgiving* preparado pelos alunos do Curso de Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade (ELITI) no primeiro ECDDay, com a organização atenta das ETAs daquele ano, Maria e Olivia, além dos meus orientandos de Iniciação Científica: Dione Uester Silva e Stella Menezes. Durante o Programa CAPES-Fulbright, finalizado em 2025, o evento contava com a participação maciça dos ETAs. Emocionante, também, lembrar dos efeitos da sétima edição do evento, em meio à pandemia, em 2021, cujo tema foi: "Resistance and Resilience Narratives in the Face of COVID-19", quando ouvimos depoimentos de pessoas em várias partes do Brasil e do mundo sobre como estavam enfrentando aquele momento tão difícil para a história humana. O evento só foi possível graças ao esforço do trabalho remoto conjunto do NUCLI.

Devo mencionar, ainda, a homenagem recebida de colegas e alunos ao final do 10o. ECDDay, em 2024, que muito me emocionou e representou um indício de que tenho me responsabilizado pelas flores e frutos produzidos ao longo de minha carreira, seguindo o poema de Dickinson, na epígrafe deste capítulo.

**Conversation Time** – Semelhante ao LIMETime, mas com enfoque maior na fluência dos participantes e nas temáticas de interesse para discussão.

**Movie Time** - Ação de extensão que consistia na escolha e exibição de filmes, seguida de debate.

Quadro 6: Projetos de extensão relacionados ao Programa ETA – Fulbright – Fonte: a autora



Figura 8: Cartazes ECDDay – Fonte: da autora



1st ECDDAY: Thanksgiving dinner



10 th ECDDAY: Homenagem



2nd ECDDAY: Equipe organizadora



10th ECDDAY: Encerramento

Figura 9: ECDDAY – Fonte: da autora

Coordenar este projeto, juntamente com Cristiane e William, resultou, ainda, na participação nas reuniões de coordenação anuais, promovidas pela Fulbright, e na escrita de um artigo publicado como capítulo de livro:

#### Capítulo de livro resultado do Programa ETA

TAVARES, C. N. V. O (des)encontro com o Outro: derivas e confluências na subjetividade decorrentes do projeto 'Intercâmbio linguístico-cultural e formação de professores'. In: ALBINI, A.; MEDEIROS, V.S. (Org.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. 1.ed.Campinas, SP: Pontes, 2013, v. 1, p. 267-284.

Quadro 7: Capítulo de livro relacionado ao Programa ETA – Fulbright – Fonte: a autora

## 5.4 Ramos que alcançam o entorno: atuação na extensão

Minha relação com a extensão é intensificada com a volta para a UFU, após concluída a licença para cursar o doutorado, em 2010. Entretanto, ela é resultado de outras sementes que germinaram muito antes do meu ingresso na docência universitária e cujos brotos se esgueiram na minha experiência espiritual e religiosa.

Fui criada em uma família evangélica cristã<sup>36</sup>, cuja autenticidade da vivência religiosa foi uma tônica, em especial por parte do meu pai, com quem convivi mais tempo, já que minha mãe faleceu quando eu era ainda muito jovem. Na década de 80, os textos de Leonardo Boff, Frei Beto, Rubem Alves e Viktor Frankl o interpelaram fortemente, e a influência desses pensadores permeava nossa interação com frequência. Com meus vinte e poucos anos, questioneei profundamente minha inscrição religiosa e o resultado foi uma busca de sentido na experiência do cristianismo voltada para o social.

O "social", no entanto, é um campo de alteridade amplo demais, como percebi com o tempo. Como conjugar o exercício da solidariedade e da fraternidade de modo prático com o desafio diário de manter uma família, crescer profissionalmente, cuidar de mim e daqueles que estavam sob minha responsabilidade direta? Encontrei na relação com o outro, meu próximo, uma possível resposta. Aquele outro com quem convivo no dia a dia e que não necessariamente carece de justiça social ou de renda, aquele com quem a troca de saberes pode reverberar no crescimento mútuo, aquele para quem posso servir de ponte para a articulação de saídas, a produção de conhecimento e o acesso para algum tipo de alteração subjetiva – esses tantos outros, meus semelhantes, para os quais minha posição discursiva e minha relação com o saber podem fazer alguma diferença. Lembro, inclusive, que a metáfora da ponte aponta para o vai-e-vem dessa posição, e não para algo da ordem de uma unilateralidade na (re)construção de saberes.

No campo da academia, refuto a remissão a uma hierarquia na qual o status advindo da posição como docente universitária me colocaria em posição diferente em relação a qualquer outra pessoa. Antes, tento reconhecer minha responsabilidade em relação ao privilégio de ter tido as oportunidades aproveitadas, possibilitando-me estar onde estou. Minha trajetória pessoal e minha experiência espiritual se entrelaçam à minha prática acadêmica, portanto. Nesse sentido, minha atuação na extensão a compreende como prática de alteridade, em que o encontro com o outro é constitutivo da (re)construção e

---

<sup>36</sup> Embora pareça redundante trazer esses dois adjetivos em uma única formulação, opto por mantê-la devido ao viés ideológico que atualmente carrega o primeiro deles. Percebo nesse movimento narrativo a tentativa de me desidentificar aos efeitos de sentido desse campo, ao mesmo tempo em que enfatizo os valores do segundo, para que prevaleçam, pois é a eles que mais me identifico.

(re)significação de formas de conhecimento, um exercício ético que reconhece a interdependência entre sujeitos e enseja deslocamentos subjetivos que podem reverberar na constituição dos envolvidos, dimensão essencial da prática docente e pesquisadora comprometida com o social. Entretanto, reitero que modos semelhantes de ocupar a posição discursiva de professor-pesquisador não estão na dependência de qualquer inscrição religiosa ou experiência espiritual, efeito de sentido de minha narrativa neste momento, flagrado em uma das minhas últimas leituras desse texto. Reconheço-me, no entanto, naquele gesto de autoanálise.

Consequentemente, percebo meu olhar como professora-pesquisadora continuamente voltado para oportunidades nas quais a produção acadêmica se materialize em ações que protagonizem, de alguma forma, a imbricação entre universidade e comunidade. E, neste ponto, retomo um questionamento importante proposto por Brito (2025), quanto ao perigo de fazer da extensão um palco para a produção acadêmica da universidade, mantendo a hierarquização da universidade enquanto centro e a comunidade externa como periferia; a primeira como estando fora da sociedade, engodo que mantém a estratificação do conhecimento e obstaculiza o acesso democrático a ele.

Assim, a seguir, comento outras ações de extensão que coordenei ao longo da minha carreira, por ordem cronológica.

- **Ensino de língua inglesa como inclusão linguístico-social para a terceira idade:**

Curso de inglês destinado a pessoas idosas, ministrado por estagiários voluntários do curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, concebido como espaço de inclusão social por meio de uma língua socialmente valorizada e, ao mesmo tempo, como campo formativo para professores em formação inicial, sensíveis às especificidades do envelhecimento na experiência de aprendizagem. Desenvolvida entre 2010 e 2014, a ação articulou-se às disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e PIPE 5, contou com a parceria da Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA) — responsável pela cessão do espaço e da infraestrutura — e incorporou práticas de *co-teaching* com a participação dos ETAs.

- **Ensino de Língua Inglesa para adolescentes (ELIA):**

Também em parceria com a ADRA, este curso de extensão atendeu à demanda da população do bairro Luizote de Freitas e arredores. Tinha objetivos semelhantes ao projeto direcionado para a população 60+, mas era direcionado para o público adolescente. Também contou com a participação dos ETAs e foi mantido de 2014 a 2018.

Em 2015, as duas ações acima integraram um projeto maior, intitulado:

- **Curso de inglês para comunidades de menor visibilidade social: uma proposta de inclusão:**

Esse projeto foi coordenado por mim e pela Profa. Cristiane, com quem minhas parcerias de trabalho se tornam mais divertidas e eficientes. Integrando um projeto de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Subjetividade (GELS – sobre o qual voltarei a falar no capítulo seis), financiado pela FAPEMIG, a iniciativa contou com bolsistas de Iniciação Científica e se orientou pela compreensão de que grupos com menor visibilidade social vivenciam processos de estigmatização e restrições de mobilidade social e urbana, decorrentes de desigualdades econômicas, sociais e raciais. Nesse contexto e à luz dos efeitos da globalização então em curso, a inscrição discursiva em uma língua estrangeira — particularmente o inglês — foi concebida como possibilidade de ampliação de horizontes sociais e profissionais, favorecendo processos de inclusão do público atendido pelo projeto de extensão.

No âmbito do projeto, deram continuidade os cursos **Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade (ELITI)** e **Ensino de Língua Inglesa para Adolescentes (ELIA)**, cujas siglas foram propostas pelos próprios estagiários, indício do caráter formativo e colaborativo da iniciativa. Desenvolvido entre 2015 e 2018, o projeto contou com financiamento da FAPEMIG em 2015 e, nos anos de 2016 e 2018, o ELITI foi contemplado pelo Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC), com a concessão de bolsas de extensão; o ELIA, por sua vez, foi contemplado pelo mesmo edital em 2018.



Figura 10: Aula no Projeto ELITI – Fonte: da autora

O projeto ELITI resultou em uma coletânea de artigos publicados em livro, no qual há seis capítulos de minha autoria, dois em coautoria com Stella Ferreira Menezes, além de capítulos de variados autores, evidenciando os desdobramentos acadêmicos do projeto:

### Organização de livro, resultado do Projeto ELITI

TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F. (org.) *Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem*. Uberlândia: EDUFU, 2020. 336p. Disponível gratuitamente em: <https://edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/envelhecimento-e-modos-de-ensino-aprendizagem>

Quadro 8: Livro relacionado ao Projeto ELITI – Fonte: a autora



Figura 11: Capa Livro Projeto ELITI – Fonte: da autora

- **Encontro com Freud intempestivo:**

Realizada por meio de encontros semanais com estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da Psicologia e da Psicanálise e participantes da comunidade externa, a ação propôs a leitura de textos de Sigmund Freud como ponto de partida para a problematização de questões do contemporâneo, articuladas a objetos culturais, acontecimentos da vida cotidiana e da esfera política, bem como a relatos de experiência. Desenvolvido em 2015, o projeto foi coordenado em parceria com a Profa. Cirlana Rodrigues de Souza, então doutoranda do PPGEL e integrante do GELS, responsável pela condução dos encontros e dos debates.

- **Introdução ao pensamento de Freud e Lacan:**

Projeto de caráter interdisciplinar, promovido em 2017, que visou introduzir e discutir o pensamento desses dois autores, a fim de abrir espaço para a discussão da Psicanálise em sua articulação com os

Estudos Linguísticos, promovendo uma troca de saberes entre os campos da Psicologia e dos Estudos da Linguagem. O público-alvo compunha-se de estudantes universitários, pós-graduandos, psicólogos, psicanalistas e interessados no tema. Os encontros eram semanais e eram coordenados em conjunto com a Profa. Sybele Macedo, na época, doutoranda do PPGEL e integrante do GELS.

- **Desabroche: a arte de (re)significar a velhice:**

A relação com as pessoas idosas no ELITI me modificou em alguns aspectos. Tomei mais consciência da temporalidade e de seus efeitos na subjetividade e no corpo, me abri para outros modos de enxergar o mundo, passei a valorizar pausas, a ansiar pela lentificação da rotina. Queria ouvir mais aquelas pessoas e dar mais voz a elas. Elas tinham muito a (me) dizer. Percebi que uma das principais motivações para sua participação no ELITI relacionava-se à oportunidade de interação. Em 2019, Stella, que havia sido estagiária no ELITI durante sua graduação e desenvolvera uma pesquisa em nível de mestrado sobre sua experiência, me procurou para conversar sobre as ideias que tinha para a pesquisa no nível do doutorado. Em uma mesa, em meio a um café e a uma conversa solta, surgiu a ideia do Desabroche, um espaço de escuta e de palavra para pessoas acima de 65 anos, no qual podem se desenrolar discussões e reflexões, a partir da experiência estética com produções artístico-culturais. Nosso objetivo de pesquisa era investigar os efeitos dessa participação na constituição subjetiva das pessoas idosas, por meio das narrativas que elas produziam ao longo do projeto.

O Desabroche foi imaginado para ser uma ação presencial, mas, com a pandemia de COVID, foi ofertado, em caráter emergencial, virtualmente, como medida de acolhimento ao sofrimento e à angústia causados pelo isolamento, que castigou mais fortemente essa população. Somente em 2023 foi possível ofertá-lo no Campus Santa Mônica.

A ação inicialmente foi proposta como curso e, posteriormente, passou a se constituir como projeto, visto que se tornou parte do programa extensionista "Linguagem e Psicanálise - diálogos, interseções e distanciamentos", uma das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Psicanálise (GELP), ambos por mim coordenados.

Percebendo que a remissão à velhice feita no título poderia causar resistência à participação no projeto, em 2023 alteramos o nome para "Desabroche: a arte de (re)significar experiências" (doravante, "Desabroche").



*Figura 12: Um dos grupos do Desabroche com o mediador – Fonte: da autora*

- **Elementos para uma escuta acolhedora do envelhecer:**

Minicurso ofertado em conjunto com Sybele e Stella, com o objetivo de discutir noções teóricas, demonstrar técnicas de escuta e de mediação coletivas e divulgar os resultados provenientes do "Desabroche", a fim de motivar interessados a participar na mediação do projeto. Destinou-se a alunos em nível de graduação, de pós-graduação de cursos de Letras, de Psicologia e de outras áreas da Saúde, tanto da UFU como de outras faculdades de Uberlândia, assim como a profissionais que atuassem com pessoas idosas.

As produções bibliográficas decorrentes da extensão estão diretamente relacionadas aos projetos de pesquisa que coordenei e a pesquisas em níveis de iniciação científica, mestrado e doutorado que orientei. Por isso, vou elencá-las no capítulo seguinte.

Furto-me de tecer um parágrafo conclusivo neste capítulo na tentativa de conduzir o leitor a uma transição suave para o próximo, em seu ritmo, uma vez que dou continuidade à reflexão sobre o mesmo tempo de minha carreira.

## Capítulo 6 – Florescer e frutificar na pesquisa e na instituição

*Frutos, dão-os as árvores que vivem,  
Não a iludida mente, que só se orna  
Das flores lívidas  
Do íntimo abismo.*

*Quantos reinos nos seres e nas cousas  
Te não talhaste imaginário! Quantos,  
Com a charrua,  
Sonhos, cidades!*

*Ah, não consegues contra o adverso muito  
Criar mais que propósitos frustrados!  
Abdica e sê  
Rei de ti mesmo.*

Fernando Pessoa (Ricardo Reis), Odes

Conforme anunciei no capítulo anterior, trago aqui a continuação do registro e análise dos botões em flor, seus frutos, a extensão de ramos e alguns espinhos decorrentes de minha participação e coordenação de grupos de pesquisa, atuação docente no PPGEL, da organização de eventos, desenvolvimento de projetos de pesquisa, orientações e participações em conselhos, colegiados e comissões. Reflito sobre como eles se fizeram experiência em mim, lançaram sementes no solo de outros e abriram espaço, espero, para novas germinações.

### 6.1 A maturação em ressonância com grupos de pesquisa e a frutificação de eventos

Como mencionado no capítulo quatro, logo após o mestrado, em 2003, senti necessidade de aprofundar meu conhecimento sobre os trabalhos lacanianos e a articulação entre os Estudos Linguísticos e a Psicanálise. Propus e coordenei o GELP — Grupo de Estudos em Linguagem e Psicanálise, formalizado junto ao ILEEL, na época apenas como grupo de estudos. Além do incentivo, apoio e da colaboração do Prof. Ernesto, contei com Shnaider Alves, psicanalista, excelente leitora de Lacan, que até hoje é uma parceira generosa,

com quem a interlocução é revigorante. Durante meu afastamento para o doutorado, o GELP funcionou até 2007 com a colaboração do Ernesto, da Shnaider e da Profa. Eliane Mara Silveira.

Durante o doutorado, a participação nos grupos de pesquisa “Da Torre de Marfim à Torre de Babel” e “Vozes (In)fames: exclusão e resistência”, coordenados pela Profa. Maria José Coracini, na UNICAMP, foi decisiva para fazer germinar algumas das minhas inquietações nos meus projetos, moldar-me como pesquisadora, e buscar (embora sem nem sempre alcançar) imprimir nos meus trabalhos traços da minha relação singular com meus objetos de pesquisa, de modo a serem "recuperados, transformados em aprendizado por quem vem depois" (Riolfi, 2011, p. 12). Dessa forma, creio que tem sido possível sublimar, de algum modo, algo do meu próprio enigma subjetivo.

Assim que retomei minhas atividades na UFU, em 2010, fui convidada pelo Prof. Ernesto a integrar o GELS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Subjetividade), coordenado por ele e pela Profa. Carmen Lúcia Hernandes. Foi uma grande honra para mim participar do grupo até 2021. Minha experiência nos grupos de pesquisa coordenados pela Profa. Maria José Coracini, na UNICAMP, me capacitou para contribuir com o GELS em várias frentes. A atuação ali me impulsionou a me candidatar, tão logo fosse possível, ao cadastramento no PPGEL-UFU como docente. Por isso, minha direção na narrativa, neste capítulo, percorre primeiro meu envolvimento nos grupos e projetos de pesquisa, pois eles influenciaram minha atuação como docente na pós-graduação.

Particpei do GELS como membro de 2010 a 2016, até que, em 2017, assumi a vice-coordenação, com a Profa. Carmen Agustini mantendo-se coordenadora. Como integrante do GELS, contribuí na elaboração de uma proposta contemplada pelo edital de demanda universal da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que norteou as atividades do grupo em 2012-2013. Intitulada "Linguagem e Subjetividade", a proposta tinha como objetivo geral abordar a relação entre linguagem e subjetividade-singularidade, privilegiando a formação de professores de língua materna e/ou de língua estrangeira e as relações pedagógicas em espaço discursivo de sala de aula e em outros espaços (in)formais de educação.

Tive, ainda, a oportunidade de construir colaborativamente a proposta contemplada pelo edital CAPES/Casadinho-PROCAD, que impulsionou as atividades de pesquisa e de intercâmbio do GELS entre 2012 e 2014. Nossa iniciativa visava contribuir para a consolidação do PPGEL, fortalecendo a linha de pesquisa “Linguagem, texto e discurso”, em diálogo com programas mais bem avaliados, no nosso caso, o da UNICAMP. Nosso projeto teve como objetivo aprofundar a investigação da relação entre linguagem, subjetividade e singularidade, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Esperava-se, como resultado, a qualificação de docentes e discentes do PPGEL, a ampliação do intercâmbio acadêmico nacional e internacional, a consolidação do recém-criado doutorado no PPGEL, a produção de publicações e a promoção de eventos que dessem visibilidade à pesquisa desenvolvida no GELS e ao PPGEL.

Essa foi uma época de grande produção acadêmica e muito trabalho. Formalizamos os eventos anuais do GELS: promovíamos um seminário ou simpósio temático, com convidados de outras IES e a apresentação de trabalhos dos membros do grupo; e um workshop também temático, cujo enfoque principal era o debate dos resultados de pesquisa dos projetos orientados por nós, professores pesquisadores. Além desses eventos, promovemos vários ciclos de colóquios, com convidados não só do Brasil, mas também de outros países. Recebemos, ainda, o Prof. Patrick Anderson, meu ex-orientador de doutorado da Universidade de Franche-Comté, França, *Professeur des universités*, como professor visitante durante quatro meses. Na ocasião, ministramos uma disciplina na pós-graduação juntos, intitulada "Tópicos discursivos 1: Didática de línguas, constituição do dizer e subjetivação".

Dentre as atividades do GELS, destaco as seguintes:

<b>Eventos promovidos pelo GELP</b>
Jornadas de Estudos do GELS: 2012–2019 (evento anual)
Workshops do GELS: 2012 - 2019 (evento anual)

Quadro 9: Eventos do GELP – Fonte: a autora

Fomentos como os concedidos pelo Casadinho-PROCAD permitem aos grupos de pesquisa ampliar a interlocução com outros pesquisadores, apoiar a formação inicial de pesquisadores juniores com bolsas, possibilitar a continuidade das pesquisas e o desenvolvimento da formação como pesquisador nos níveis de mestrado e doutorado, além de permitir ações de internacionalização. Entretanto, exigem muito trabalho operacional com a documentação necessária, o controle contábil da verba de pesquisa, trâmites burocráticos complexos e demandam uma prestação de contas extremamente detalhada. Lembro que um de meus orientandos de IC na época, Dione Uester Silva e eu passamos um mês inteiro fechando o relatório do Casadinho. A experiência foi tão traumática que não me senti motivada a submeter um projeto a outro edital de fomento. A meu ver, o apoio institucional, materializado por meio do trabalho de técnicos capacitados para apoiar iniciativas de pesquisadores junto às agências de fomento, é fundamental para que programas de pós-graduação possam se beneficiar mais desse tipo de auxílio. Do contrário, professores pesquisadores e orientandos de boa vontade (ou compulsoriamente) se desviam do trabalho da pesquisa e da formação para atividades que poderiam ser desempenhadas em esferas mais técnicas.

No âmbito do GELS, propus os seguintes projetos de pesquisa, que permitiram a publicação de artigos, capítulos de livro e a organização de sessões temáticas em periódicos:

### Projetos de Pesquisa no âmbito do GELS

**A) Incidências subjetivas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira** – O projeto discutiu o evento de inscrição discursiva em uma língua dita estrangeira, em campos diversos, com foco no processo e nos sujeitos envolvidos. O objetivo maior foi investigar fatores não cognitivos, linguísticos ou metodológicos, ou seja, fatores da ordem da subjetividade, normalmente pouco contemplados, à época, nas pesquisas de Linguística Aplicada, mas que exercem um relevante impacto para a compreensão e problematização do ensino-aprendizagem de línguas. Período: 2012-2017.

#### Publicações:

#### Capítulos de livro:

TAVARES, C. N. V. Quando ser professor vem do outro - que professor sou eu? In: AGUSTINI, Carmen; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (orgs.).

*Linguagem e Enunciação*: subjetividade-singularidade em perspectivas. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 165-183.

TAVARES, C. N. V. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno. (orgs.). *Nas malhas do discurso*: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011, p. 139-166.

TAVARES, C. N. V. O professor de inglês em formação: identidades em conflito entre o 'ideal' e o contingente. In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana. (orgs.). *Bilinguismos*: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011, v. 9, p. 195-233.

TAVARES, C. N. V. O (des)encontro com o Outro: derivas e confluências na subjetividade decorrentes do projeto 'Intercâmbio linguístico-cultural e formação de professores'. In: ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (orgs.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2013, v. 1, p. 267-284.

TAVARES, C. N. V. A língua estrangeira como possibilidade de (re)vestir o desejo na terceira idade. In: UYENO, E.; CAVALLARI, J.S.; MASCIA, M.A.A. (orgs.). *Mal-estar na inclusão*: como (não) se faz. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 45-72.

TAVARES, C. N. V.; SANTOS, H. S. Teorias linguísticas e ensino de língua materna: reflexões acerca da noção de interação na linguagem. In: SANTOS, Hélder Sousa; ASSUNÇÃO, Karina Luiza de Freitas. (orgs.) *Enunciação e Discurso*: Língua e Literatura. Curitiba: Prismas, 2014, p. 79-102.

TAVARES, C. N. V. Interrogation sur l'instrumentalisation de la langue étrangère dans la DLE. In: ANDERSON, P.; MIGEOT, F. (orgs.). *Le sujet en cause*: mondialisation, didactique des langues et enseignements. Besançon, France: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2019, p. 51-57.

TAVARES, C. N. V.; MACEDO, S.; ALMEIDA, M. L. Constituição identitária e pós-modernidade: ressonâncias de um debate com professores em formação. In: HASHIGUTI, S.T; RIBAS, F.C.; BRITO, C.C.P. (orgs.). *Escuta crítica*: formação docente em Letras presencial e a distância. Uberlândia: EDUFU, 2019, v. 1, p. 59-82.

#### Artigos em Periódicos

TAVARES, C. N. V.; CHAGAS, L. A. Efeitos do discurso das novas tecnologias na constituição identitária do professor de línguas. *Revista Escrita* (PUC-RJ. Online), v. 1, p. 1-15, 2012.

TAVARES, C. N. V.; QUINTINO, I. S. A.; LEITE, J. D. Ensino-aprendizagem de línguas: um outro olhar - uma entrevista com Patrick Anderson. *Domínios de Linguagem*, v. 6, p. 565-572, 2012.

TAVARES, C. N. V. 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.

TAVARES, C. N. V. Subjetividades em jogo nos movimentos de migração. *Domínios de Linguagem*, v. 8, p. 6-15, 2014.

TAVARES, C. N. V.; LOPES, A. H. Migração, mobilidade internacional, representações de língua portuguesa: possíveis efeitos na subjetividade de estudantes intercambistas. *Polifonia*, v. 22, p. 294-314, 2015.

TAVARES, Carla N. V.; CAVALLARI, Juliana Santana. Linguagem e subjetividade na relação do sujeito com a(s) língua(s). *Letras & Letras (UFU)*, v. 32, p. 6-15, 2016.

TAVARES, Carla N. V. Da implicância à implicação: possibilidades de ocupação da posição de professor no ensino de escrita. *Leitura: teoria e prática*, v. 35, p. 73-86, 2017.

TAVARES, Carla N. V. Subjetividade e práticas discursivo-pedagógicas no ensino de Português Língua Estrangeira. *Calidoscópico*, v. 15, p. 295-304, 2017.

**B) Ensino-aprendizagem de línguas: relações com o saber na contemporaneidade** - O objetivo geral foi investigar os efeitos das lógicas que regem as agremiações humanas na relação que o sujeito estabelece (ou não) com o saber, especificamente com a língua enquanto objeto de saber. Desdobravam-se daí os objetivos específicos, a saber: averiguar como o conhecimento e o saber da língua são representados nos contextos formais e informais de aprendizagem; discutir os possíveis efeitos de sentido dessas representações no processo de ensino-aprendizagem de línguas; analisar práticas de ensino-aprendizagem de línguas que se dizem inovadoras; e sugerir saídas viáveis para uma possível instauração ou manutenção da relação com o saber no ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, conceitos da Psicanálise se articulavam a uma perspectiva discursiva de linha francesa, tendo como pressupostos contextualizadores os trabalhos da teoria cultural pós-estruturalista. Período: 2017-2022

## Publicações

### Artigos em periódicos

TAVARES, C. N. V.; DRIGHETTI, B. O (des)encontro com a experiência docente no projeto ELITI (Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade): efeitos na formação de professores de inglês. *Gláuks (UFV)*, v. 1, p. 161-183, 2018.

TAVARES, C. N. V.; QUINTINO, ISABEL I. S. A. A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE). *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, p. 91-118, 2019.

TAVARES, C. N. V. Trajetórias subjetivas na experiência de formação. *Revista FAEEBA*, v. 29, p. 158-175, 2020.

TAVARES, C. N. V. Identity projections in utterances about immigrants from the Americas to Brazil. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, p. 63-78, 2021.

GEFFARD, Patrick; TAVARES, C. N. V. Manejos subjetivos na formação de professores. *Domínios de Linguagem*, v. 16, p. 298-326, 2022.

TAVARES, C. N. V. Representações de adolescência em famílias de baixa renda e pouca visibilidade social. *Revista Científica Educ@ção*, v. 8, p. 1-16, 2023.

TAVARES, C. N. V. Mo(vi)mentos de (re)significação da posição de professor. *Humanidades & Inovação*, v. 10, p. 223-237, 2023.

*Quadro 10: Publicações relacionadas aos projetos de pesquisa – Fonte: a autora*

Em 2019, durante meu estágio pós-doutoral, participei como membro do Laboratório de Pesquisa "Além da Tela: Psicanálise e cultura digital", coordenado pela Profa. Nádia Laguárdia de Lima, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que desenvolve trabalhos e ações na perspectiva psicanalítica sobre a cultura digital. Nesse período, fui hospedada em Belo Horizonte várias vezes por minha colega Maralice, por quem nutro grande admiração e gratidão pelas noites de conversa solta e pela comidinha gostosa, que tornavam minha viagem quinzenal um evento esperado. Minha participação no Laboratório "Além da Tela" foi finalizada em 2023, ficando para mim um legado significativo quanto a modos de orientação conduzidos pela Profa. Nádia, às propostas de agendas de eventos e atividades de extensão, mas, principalmente, ao desenvolvimento da pesquisa que, na época, eu conduzia, no escopo do último projeto citado.

Acrescento, ainda, uma missão de trabalho na Universidade Paris 8, por meio do Programa Institucional de Internacionalização (PRINT), fomentado pela CAPES, realizada no âmbito do pós-doutoramento. Na missão, em 2019, realizei reuniões com o Prof. Maître de Conférences Patrick Geffard, da Université Paris 8, França. Um dos objetivos era compartilhar ideias sobre metodologias de pesquisa e dispositivos de formação de professores implementados na equipe de Educação Clínica e Formação da Unidade de Pesquisa CIRCEFT — laboratório coordenado pelo Prof. Geffard — e no GELS. Discutimos as convergências e distinções de dispositivos utilizados na formação de professores de línguas no Brasil e sobre a possibilidade de intercâmbios de redes de pesquisa europeias, que poderiam hospedar o trabalho realizado por professores e pesquisadores do PPGEL. Iniciamos conversas sobre possibilidades de um acordo de cooperação entre as duas universidades, tema que não se concretizou devido à complexidade burocrática demandada pela

universidade francesa e ao reduzido número de pesquisadores do PPGEL interessados na temática que fossem proficientes na língua francesa. Na ocasião, apresentei um trabalho intitulado “Projeções identitárias no dizer sobre imigrantes das Américas no Brasil”, como parte da mesa-redonda “Discurso e subjetivação: relações de saber-poder no cenário brasileiro”, durante o 3º Discoursenet: Knowledge and power in a polycentric world, na Universidade Cergy-Pontoise, França. Além da grande contribuição para a pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral, a missão de trabalho repercutiu em um artigo publicado em coautoria com o Prof. Geffard, listado no quadro 8.



*Figura 13: Reunião com o Prof. Patrick Geffard – Fonte: da autora*



*Figura 14: Apresentação de trabalho na Universidade Cergy-Pontoise, França – Fonte: da autora*

Em 2022, deixei o GELS e tornei o GELP<sup>37</sup> um grupo de pesquisa, coordenando-o juntamente com a Profa. Sybele Macedo desde então. Sybele foi uma grande incentivadora e continua me brindando com interlocuções potentes e com uma amizade que tornam o trabalho acadêmico um grande prazer. Sinto-me privilegiada, ainda, por continuar a contar com meu colega, parceiro de pesquisa e amigo, Ernesto. Sua maturidade acadêmica significa muito para o grupo.

O GELP reúne pesquisadores e interessados nos efeitos da divisão do sujeito na enunciação, considerando a equivocidade da língua e a forma como a subjetividade afeta a produção languageira, tendo aspectos sociais, políticos e ideológicos como constitutivos dessa problemática. Temas como a relação sujeito-língua, processos de identificação e resistência no ensino-aprendizagem de línguas, constituição identitária, relação sujeito-escrita acadêmica, envelhecimento e identidade, estatuto da imagem na contemporaneidade, com foco no ensino de gêneros multissemióticos, são alguns dos interesses dos membros do grupo.

Ao longo desses três anos, o grupo tem se reunido periodicamente para aprofundar e debater temáticas eleitas e construídas pela equipe de coordenação. Assim, em 2022, discutimos o tema "Escrita, narrativização e experiência"; em 2023, "Marxismo e linguagem" e "Corpo e linguagem"; em 2024, "Cultura digital: linguagem e Psicanálise". Em 2025, não tivemos reuniões porque não tínhamos orientandos de pesquisa (desliguei-me do PPGEL nesse ano), o calendário da graduação ainda estava desconectado do calendário acadêmico regular e eu tinha planejado uma licença capacitação que teve de ser adiantada. Some-se a esses fatores meus planos não realizados de aposentadoria para o início de 2025, que fizeram com que eu desacelerasse os projetos. Contudo, não faltam ideias para 2026, que já começaram se concretizar.

Como efeito de anos à frente de projetos de extensão cujo público-alvo era o grupo de pessoas 60+, em 2022 propus um novo projeto de pesquisa, descrito abaixo, tendo a produção bibliográfica dele resultante elencada logo a seguir:

---

<sup>37</sup> O GELP-UFU está registrado no CNPq e pode ser acessado por meio da página de espelho do grupo: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2752501674999381](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2752501674999381).

## Projeto de Pesquisa no âmbito do GELP

**Mo(vi)mentos identitários no/do envelhecimento** – Tendo como campo de pesquisa a ação de extensão "Desabroche: a arte de ressignificar o envelhecimento", o projeto propõe três objetivos principais: i.) discutir as representações de envelhecimento, de velhice e de pessoa idosa; ii.) intervir, quando possível, de modo a ensejar alterações nessas representações, em torno das quais a constituição identitária de idosos de diferentes extratos sociais se dá; iii.) discutir as decorrências dessas alterações. Tais efeitos resultariam de uma provável experiência estética com a arte, em edições da ação de extensão, podendo ser elaborados pelo exercício da palavra sobre ela. Período: 2022-2027.

### Publicações:

#### Artigos em periódicos (submetidas para publicação)

TAVARES, C. N. V.; DIBIAGI, R. C. Designação e constituição identitária na formação de professores de língua portuguesa para estrangeiros no Brasil. *Calidoscópico*, 2026 — artigo em fase de avaliação na revista

ALMADA, L. F.; TAVARES, C. N. V. Envelhecimento e velhice: precisamos discursivizar sobre *isso* — artigo em fase de avaliação na revista *Psicologia e Sociedade*.

#### Artigos em periódicos (já publicados)

TAVARES, C. N. V.; MAZUCHELLI, Larissa Picinato; OLIVEIRA, Marcus Vinícius Borges. Um olhar multifacetado para o envelhecimento e para a velhice na contemporaneidade. *Letras & Letras*, v. 41, p. 1-14, 2025. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/79533/42426>> Acesso em 03 jan. 2026.

TAVARES, C. N. V.; MENEZES, S. F.; SOUZA, G. H. B. Metamorfoses no envelhecimento: modos de ser/estar velho. *Letras e Letras*, v.41, p. 1-20, 2025. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/75267/42522>> Acesso em 03 jan. 2026.

#### Organização sessão temática periódico

TAVARES, C. N. V.; MAZUCHELLI, Larissa Picinato; OLIVEIRA, Marcus Vinícius Borges. *Letras e Letras*, Dossiê Envelhecimento na contemporaneidade: desafios e perspectivas. V. 41, 2025. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/issue/view/2511>> Acesso em 03 jan. 2026.

#### Capítulos de livro

TAVARES, C. N. V.; LIMA, N. L. Lógicas discursivas na relação com o saber em práticas discursivo-pedagógicas de ensino-aprendizagem de línguas. In: LEITE, João de Deus; SANTOS, Janete Silva dos;

CARNEIRO, Felipe Gonçalves. (orgs.). *Análises de discurso em perspectivas*. Campinas: Pontes, 2022, v. 1, p. 143-178.

TAVARES, C. N. V. Reflexos do olhar sobre tornar-se velho/a: o ensejo de uma experiência de (re)significação (prefácio). In: COSTA-SILVA, Dione Uester. *Movimento de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+*. Campinas: Pontes, 2022, v. 1, p. 15-20.

*Quadro 11: Publicações relacionadas ao projeto de pesquisa vigente – Fonte: a autora*

Além dessas produções, atuei como membro de conselhos editoriais de alguns periódicos:

Revista Domínios de Lingu@agem – 2011-2025

Revista Diálogo das Letras – 2012-2014

Revista Brasileira de Linguística Aplicada – 2016-2018

Revista Letras & Letras – 2018-2025

Atuei, também, como parecerista *ad hoc* em várias outras revistas, dentre as quais destaco: Gláuks, Heterotópica, Diversa Prática, Olhares e Trilhas, Athos e Ethos, Horizontes.

Retomando a narrativa sobre o GELP, o grupo de pesquisa se consolidou em meio à pandemia de COVID-19 e uma de suas ações mais significativas, a meu ver, foi a proposta da I Jornada do GELP: Modos de envelhecimento na contemporaneidade, em 2021.



Figura 11: Poster de evento do GELP – Fonte: a autora

A ideia surgiu em um bate-papo virtual entre Sybele, Stella (minha orientanda de doutorado na época) e eu, no qual expressávamos nossas angústias e inquietações sobre o isolamento imposto à população idosa, particularmente informadas pelas discussões que ocorriam nos encontros do “Desabroche”, que estava em sua 3ª edição on-line. A jornada foi inteiramente remota, reuniu trabalhos e contou com a participação de pesquisadores de diversas áreas — Gerontologia, Geriatria, Educação, Educação Física, Filosofia, Teologia, Psicologia, Psicanálise, Linguística e Linguística Aplicada. Na época, fazer um evento nessa modalidade era um grande desafio, pois era algo desconhecido. Não sabíamos ao certo a repercussão nem o alcance do evento. Minha experiência no Curso de Letras, modalidade EaD, foi muito valiosa para viabilizar esse espaço virtual de discussão, juntamente com o apoio de minhas orientandas na época: Carolina Antonia Goulart de Paula, Hellen Cristine Almeida, Lara Cristina Batista Souza, Rebecca Alves Araújo Cruz (mestrandas) e Stella Ferreira Menezes (doutoranda). O evento resultou na organização de uma sessão temática da revista *Letras & Letras* (2025), mencionada no quadro 11, acima.

O GELP promoveu, ainda, os seguintes eventos, sob minha coordenação e da Profa. Sybele:

Eventos promovidos pelo GELP
II Jornada GELP: Escrita, Experiência e Narrativização – 2023
I Ciclo de Colóquios GELP: Corpo e Linguagem – 2023
Inventarte – evento promovido em conjunto com a Associação Clínica Freudiana – 2023
Cine GELP – 2024
I Ciclo de Debates GELP – Cultura Digital, sujeito e educação – 2024
II Ciclo de Debates GELP-UFU: Cultura digital, sujeito e corpo – 2024

Quadro 12: Eventos do GELP – Fonte: a autora



Figura 12: Evento promovido pelo GELP, em parceria com a Associação Clínica Freudiana – Fonte: Instagram

O leitor já deve ter percebido meu envolvimento com a organização de eventos. De fato, minha vivência como relações públicas e promotora de eventos, ainda no Rio de Janeiro, me capacitou com habilidades no campo de planejamento, execução e divulgação de diversas programações. É um trabalho que realizo com prazer. Talvez, por isso, integrei, muitas vezes, as comissões de organização de eventos no PPGE, como o Seminário de Pesquisa em

Linguística e Linguística Aplicada (SEPELLA) e a Escola de Verão em Estudos Linguísticos (EVEL).

Evidentemente, meu engajamento com a pesquisa e a extensão reverberou na minha atuação como docente no PPGEL, como passo a discorrer a seguir.

## 6.2 Sementes lançadas pela docência e pela orientação

Como já mencionei, ainda em 2010, ingressei como docente do PPGEL, compondo o quadro de pesquisadores da linha 2 do programa — "Linguagem, texto e discurso". A linha abrangia estudos sobre a constituição/construção/funcionamento de textos e sua relação com o discurso, bem como estudos sobre linguagem e constituição do sujeito, incluindo referência à Psicanálise freudo-laciana e mecanismos enunciativos de sentido. Atualmente, essa linha de pesquisa intitula-se "Linguagem, sujeito e discurso".

No PPGEL, ministrei disciplinas que me permitiam mobilizar os campos teórico-metodológicos nos quais me inscrevo e abordar tanto as temáticas de minhas pesquisas quanto incentivar os alunos a pensar suas questões de pesquisa atravessadas pela perspectiva epistemológica em foco. Ainda muito afetada pela experiência com a co-tutela no doutorado, empreendi alguns movimentos em ações de internacionalização na pós-graduação, em especial em uma disciplina ministrada em conjunto com o Prof. Patrick Anderson, meu orientador de tese na França. Assim, com os recursos do Programa CASADINHO, foi possível trazê-lo como professor visitante em 2011.

Abaixo, as disciplinas ministradas ao longo de minha atuação como docente do PPGEL:

### Componentes curriculares ministrados no PPGEL

Discurso, subjetividade e identidade

Tópicos Discursivos 1: Didática de línguas, constituição do dizer e subjetivação (em conjunto com Patrick Anderson)

Tópicos em Estudos Discursivos 2: Discurso, ensino e subjetividade

Tópicos em Estudos Linguísticos: Línguas, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade

Tópicos em Estudos Linguísticos: Estudos discursivos e Psicanálise  
Tópicos Discursivos 2: Processos de subjetivação e ensino de Línguas

*Quadro 13: Componentes Curriculares no PPGEL – Fonte: a autora*

Durante esses cursos, minha maior satisfação advinha do estreitamento da relação com os alunos e com meus orientandos. A troca de ideias sob diferentes perspectivas reverberou na minha sempre contínua formação como professora e pesquisadora. Na sala de aula da pós-graduação, enfrentei meus maiores desafios como professora, mas também colhi as bagas mais doces da relação com o saber, construída no diálogo, nos embates, nas interrogações e nos questionamentos.

Talvez a tarefa mais complexa que realizei enquanto professora na graduação e na pós-graduação tenha sido a de orientar as pesquisas dos alunos.

Quando ingressei como docente no PPGEL, minha experiência como orientadora se resumia à orientação de um projeto de iniciação científica e de sete monografias em um curso de pós-graduação lato sensu sobre Análise do Discurso. Os processos de ingresso como docente na pós-graduação eram mais simples, dado o número reduzido de professores no programa e a consequente demanda por mais pesquisadores. Recorri ao legado a mim transmitido na experiência subjetiva de ter sido orientada por professores cuja relação com a construção do conhecimento e com o saber era atravessada pela implicação e investimento subjetivos: Prof. Ernesto S. Bertoldo, Profa. Maria José Coracini, Prof. Patrick Anderson e, embora não oficialmente, Profa. Claudia Riolfi. Creio que não há nada no mundo que forme um orientador, a não ser a experiência de ter sido orientado, de ter se deixado interpelar pelo desejo do Outro, que se indicia na relação com o (não) saber que um sujeito instaura com o campo de conhecimentos no qual pretende se inscrever. Vislumbrei, na relação transferencial estabelecida com esses meus orientadores, os “rastros passíveis de serem recuperados, transformados em aprendizado por quem vem depois” (Riolfi, 2011, p. 12).

Nesse sentido, para refletir sobre o desafio da orientação, valho-me de três premissas propostas pela autora citada acima quanto às condições para que um trabalho acadêmico dê mostras da implicação subjetiva de quem o propõe. Aquele que pretende pesquisar e materializar sua pesquisa em um texto precisa:

“a) incluir o outro no cálculo que faz para falar ou para escrever; b) conquistar sua singularidade e fazer passá-la no mundo; c) encontrar uma posição enunciativa passível de ser sustentada em falas públicas” (Riolfi, 2011, p. 11). Em outras palavras, não basta querer fazer uma pós-graduação ou se aventurar nela como resposta a uma demanda envolta na discursividade prescritiva e performativa da sociedade do consumo, que mercantiliza o saber e interpela o sujeito, na contemporaneidade, a uma constante atualização de si mesmo, materializada, neste caso, nos títulos de pós-graduação conquistados.

Não sei se minha angústia diante da complexidade da tarefa de orientar e formar pesquisadores é compartilhada por aqueles que me leem, especialmente porque vivemos em uma sociedade na qual uma maioria assume uma posição de sujeito pressupondo-se singular *a priori*. Ora, sabemos que: “A singularidade consiste em uma conquista; conquista esta que é construída por meio da coragem para suportar a angústia do ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra” (Riolfi, 2011, p. 13). Como (não) fazer para que aquele que nos elege (ou nos é delegado) como orientando se implique com sua pesquisa?

Longe de mim pretender dar a resposta para tal interrogação. Amparo-me, no entanto, na consideração do leitor sobre um caminho, o que trilhei e fui descobrindo aos poucos, para conviver com ela na posição de orientadora.

Para “incluir o outro no cálculo” (ibidem), aquele que se embrenha em uma pesquisa já precisa ter passado por algum tipo de fragmentação de suas certezas para que, primeiro, possa formular uma questão sobre o problema que lhe interessa. Ouso propor, então, que, talvez, a primeira tarefa de um orientador seja des-orientar aqueles que o procuram, recorrendo a um termo chistoso, frequentemente usado pela Profa. Coracini, ao referir-se a seus (des)orientandos. Embora o pesquisador em formação normalmente nos procure com alguma ideia do que queira investigar, costuma estar aguerrido a suas pretensões, ao seu potencial, à qualidade de sua escrita ou, ainda, a um imaginário quanto ao alcance de sua pesquisa.

Assim, ao ser eleita (ou assinalada como) orientadora de alguém, costumo ouvir e questionar o que escuto, formulando perguntas que, por um lado, oportunizem ao candidato avaliar a extensão de seu envolvimento com a problemática pretendida e se embrenhar na reformulação de sua questão de

pesquisa, de modo que ela possa encontrar lugar no discurso acadêmico. Por outro lado, minhas perguntas intentam permitir uma primeira compreensão minha sobre o embrião de pesquisa proposta e mensurar a coerência entre o que escuto, o campo epistemológico possível de ser mobilizado e o dizer do candidato; por fim, ponderar como e quanto consigo colocar de mim nessa orientação.

Valendo-me das teorias do discurso de Lacan (1969-70/1992), vejo-me, nesse primeiro tempo da orientação, mobilizando uma lógica discursiva do analista, ou seja, aquela que institui o não-sentido diante de um outro que está simultaneamente agarrado ao seu sintoma, mas demandando um saber sobre ele<sup>38</sup>. “O discurso analítico é a mola mestra da transferência”, afirma Lacan (1969-70/1992, p. 35), pois, por contar com o equívoco e o nonsense, enseja a desestabilização da rede de significantes que sustenta o sujeito. Nesse movimento, há chances de que as identificações sejam desestabilizadas e se elabore um outro saber.

Caso o orientando se deixe enlaçar por essa lógica discursiva, a incidência da angústia poderá desencadear um processo criativo. Vigora, nesse enquadre discursivo, a lógica da histérica, que é o enlace social produtor de saber. “O saber aí produzido pode remeter à lamúria, à vitimização, e à procrastinação, mas também à geração de possibilidades para a solução de impasses, uma vez que o discurso da histérica produz um saber sobre o desejar ser” (Tavares, 2022, p. 149).

A orientação sob a vigência da primeira possibilidade precisa resistir a compactuar com certo gozo narcísico que muitas vezes insiste na relação. Explico, com base em Riolfi (2011): no lado do orientando, o gozo narcísico tende a produzir uma imobilidade, impotência ou supervalorização quanto à escrita; enquanto no lado do orientador, pode produzir-se uma posição de quem tem pouco ou nada a ver com a questão, pois ela fica reduzida ao eixo da intersubjetividade: orientador-orientando. Neste ponto, a orientação comprometida com a transferência, em contrapartida, se concentraria em acenar com pontuações que permitissem ao orientando ver para além da repetição dos

---

<sup>38</sup> Não adentrarei na teorização lacaniana, mas, caso o leitor tenha interesse, publiquei dois artigos sobre como as lógicas discursivas podem ser vislumbradas na relação pedagógica (Tavares; Lima, 2022; Tavares, 2020).

equivocos de escrita ou de suas atitudes frente à produção acadêmica. Em outras palavras, a orientação ajusta o enfoque para a relação de trabalho e para a relação do orientando com sua escrita.

Talvez esse segundo tempo da orientação se aproxime das considerações de Lacan (1945/1998) sobre o primeiro tempo lógico de uma asserção subjetiva, o instante de ver<sup>39</sup>. Preso a uma fixação imaginária, o sujeito tem muitas certezas sobre si e o outro (Lacan, 1945/1998). O encontro com o não sentido, da ordem do real, desestabiliza essas certezas, ensejando um furo na consistência identificatória e abrindo espaço para o tempo de compreender, sucedâneo do de ver.

Sob a vigência da geração de hipóteses para endereçar suas questões de pesquisa, a orientação deve abrir-se para acolher e encaminhar o saber, de modo a permitir ao orientando sua inscrição em discursividades legitimadas, chamadas epistemologias, para que sua produção seja reconhecida e passe a circular na cultura. Neste outro tempo da orientação, percebo que meu agenciamento se norteia predominantemente pela lógica discursiva da universidade, outro enquadre proposto por Lacan (1969-70/1992). Nesse sentido, amparo-me em outro trabalho de Riolfi sobre a formação (2012). Procuro ofertar ao pesquisador em formação insumo teórico, reconhecer seus avanços e descobertas, resistir à compreensão imediata de suas investidas, corrigir problemas técnicos de escrita e questões teóricas, bem como motivar o avanço de sua produção e sua participação em arenas de discussão de seu trabalho.

Entretanto, a fim de que não se reduza à mera reprodução do mesmo, risco da produção sob a vigência do discurso da universidade, o trabalho de pesquisa deverá dar mostras de se sustentar “na via da repetição do real, aquela que leva o sujeito a entrar em sua área com radicalidade” (Riolfi, 2011, p. 15), fruto de seu compromisso com a singularidade. Novamente, portanto, o enquadre discursivo da histórica atua nesse laço entre orientador e orientando.

Enxergo, neste ponto da orientação, o tempo de compreender, segundo tempo lógico proposto por Lacan (1945/1998). O compreender parte de uma dúvida cuja resolução requer a consideração do que o outro vê. É quando se elabora a reflexão para dar lugar à formulação de hipóteses, permitindo a

---

<sup>39</sup> Lacan propõe três tempos: o instante de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir. Vou remeter-me aos outros dois ao longo desta discussão.

elaboração das incertezas. Considero esse o momento crucial de uma orientação, o mais ardiloso, mas também o mais decisivo: a aposta no sujeito e a consequente incerteza quanto ao que /sso vai dar.

Ardiloso, porque requer que o orientador renuncie e resista à posição de mestre, para dar lugar ao momento de concluir do orientando, terceiro tempo referido por Lacan (1945/1998) como sendo o instante em que o sujeito recusa a hesitação e se antecipa na elaboração de uma asserção subjetiva. É o momento da aposta do orientando no seu trabalho. Essa asserção é formulada na destituição do Outro como portador de uma verdade a ser reproduzida, permitindo-lhe construir, na e por meio da relação com o saber materializada na escrita, uma conclusão decidida sobre a parcela do enigma subjetivo implícito na pesquisa, elaborada a partir do não saber (Riolfi, 2011). No eventual sucesso dessa empreitada, ocorre uma dialogicidade entre o ensinar e o aprender, na medida em que orientador e orientando se trans-formam como efeito do trabalho realizado. A esse respeito, Barzotto (2012, p. 31) propõe dois passos fundamentais:

a) reconhecer uma capacidade de vir a saber em si mesmo e no outro; b) dispor-se a fazer um percurso em direção ao saber junto com o outro. Essa disposição para fazer um percurso junto com o outro, quando se trata de uma relação que envolve ensino e aprendizagem, demanda um refazer, uma disposição para vivenciar o aprendizado de novo, no percurso do aluno

Esse momento da orientação é também decisivo porque, se a relação transferencial na orientação pressupõe uma demanda endereçada a alguém que faça semblante de saber, mas o faça sustentado em sua relação com o (não) saber; se esse sujeito suposto saber precisa se posicionar de modo a instaurar a fragmentação das certezas daquele que o procura; se, nesse processo, o orientando deve submeter-se ao campo legitimado de conhecimentos, nele se inscrever para passar da posição de discípulo para a de mestria, como propõe Lajonquière (2011), o produto de uma orientação jamais será garantido. Ele está na dependência, majoritariamente, da articulação do desejo e do saber-fazer com o real em jogo na relação com o saber. Ele dependerá do quanto cada um consegue dispor para bancar sua singularidade por meio da “coragem para suportar a angústia de ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta

diferença, é possível transformar em obra” (Riolfi, 2011, p. 13). A aposta da orientação, portanto, não tem garantia alguma, mas é condição para que um trabalho de escrita se instaure, de modo que o texto dê testemunho do sujeito que o produziu e de sua relação com o saber.

Concluo esta seção apontando para a complexidade do processo de instauração da transferência, necessária à orientação, decorrente da não escolha do orientador por parte dos candidatos aos programas de pós-graduação. Embora entenda as questões éticas que preocupam as comissões de processos seletivos, considero que a atribuição de um orientador a um orientando desvinculada de uma mínima expressão de sua vontade ou interesse quanto ao trabalho do pesquisador é um espinho pontiagudo, difícil de contornar.

Justifico, ainda, o fato de minha atuação no PPGEL contar com uma única orientação de doutorado por três razões. A primeira, pela minha insegurança como orientadora nos primeiros anos na pós-graduação, resultando em deixar-me assombrar pelo medo de ser incapaz de sustentar a mestria e ensejar a transmissão no nível do doutoramento de alguém. Levou um tempo considerável para começar essa elaboração que sustenta meus movimentos na orientação de trabalhos acadêmicos. A segunda, decorrente de não haver candidatos suficientes aprovados no processo seletivo nesse nível no PPGEL em 2019, ano em que abri vagas para o doutorado, que se interessassem nas temáticas que eu orientava. A terceira e última, resultado de uma programação não concretizada de aposentadoria em 2025. Devo admitir meu arrependimento por não ter me envolvido antes com a orientação no nível do doutorado, pois o processo com minha única doutoranda foi prazeroso e muito enriquecedor em várias áreas da minha vida. À Stella, minha gratidão pela parceria, pelo muito que aprendi no percurso com você e meu apreço pelo trabalho desenvolvido.

A seguir, elenco os trabalhos de orientação nos diferentes níveis de formação acadêmica, reiterando a importância da contribuição de cada um para minha constituição como professora e pesquisadora, analisada neste memorial.

Grande parte dos trabalhos de iniciação científica que orientei redundou de orientações em projetos de extensão, como pode ser verificado no quadro abaixo:

<b>Iniciação científica</b>		
Bethânia Martins Mariano	O ensino-aprendizagem de língua inglesa e a constituição identitária do sujeito da Terceira Idade.	2011
Adriano Henriques Lopes da Silva	Representações de Brasil e de língua portuguesa de estudantes em mobilidade internacional na UFU e sua relação com o aprendizado de língua portuguesa	2012
Dione Uester Costa Silva	O ensino de inglês para a terceira idade e suas representações no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira	2013
Stella Ferreira Menezes	Oralidade na sala de aula: (im)possibilidades no ensino-aprendizagem de inglês para alunos na terceira idade	2014
Thalyta de Sousa Mendes	Ensino de inglês na terceira idade	2015
Miller Eliézer Cunha e Silva	O ensino de inglês na contemporaneidade e suas representações no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira	2015
Mateus Mariano Duarte Marques	De aluno à professor: mo(vi)mentos de identificação	2016
Bruno Drighetti	Ensino de língua inglesa para a terceira idade (ELITI): repercussões na formação de professores	2018
Ketriely Barcelos Silva	Representações de idoso em materiais didáticos do projeto ELITI	2020
<b>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</b>		
Bruna Lopes Nascimento Silva	Entre invisibilidades e ressignificações: uma análise discursiva das representações da mulher idosa na revista TPM (2016–2024)	2026
Marcos Antônio Hooper	Entre estereótipos e inclusão: sentidos da velhice nos livros didáticos de Inglês aprovados pelo PNLD	Em andamento

Quadro 14: Orientações em nível da graduação – Fonte: a autora

Minha atuação no I Curso de Especialização em Linguística: Análise do Discurso, resultou nas seguintes orientações de monografia:

Monografias Pós-Graduação Lato Sensu (2006)	
Ana Cristina Morais Santos	A indisciplina como um dos sintomas da resistência do aluno ao aprendizado da língua inglesa
Carla de Oliveira Peixoto	Operadores argumentativos e seus efeitos de sentido nos editoriais
Divimar Cândido Marques	Identidade e formação de professores: a (re)construção do lugar “sujeito-aluno” nos cursos denominados <i>Normal Superior</i>
Fablinne Marani Pereira Silva	Do automatismo de ler e ser leitor à necessidade de dar sentido à leitura
Monaliza de Jesus Rocha	A influência do lugar social nos processos de identificação de alunos com a língua inglesa
Selma Sousa Moreira Gomes	O professor alfabetizador: compromisso na formação do futuro leitor
Célia Davi de Assunção	A determinação do imaginário jurídico do presidiário

Quadro 15: Orientações em nível de pós-graduação *stricto sensu* – Fonte: a autora

A ideia de que o início de um enlaçamento transferencial no percurso de pesquisa se dá antes da formalização da orientação me parece indiciada nos quadros abaixo, pela prevalência de orientandos no nível de mestrado que já mantinham algum tipo de relação comigo enquanto participantes do grupo de pesquisa que coordenava, como docente e/ou orientadora de extensão ou de iniciação científica, como mostra o quadro a seguir:

Mestrado		
Isabel da Silva Alves	Da oralidade à enunciação: um mo(vi)mento de tomada da palavra na língua do outro	2012
Adriano Henriques Lopes da Silva	Brasil com Z: representações de Brasil em alguns processos enunciativos estadunidenses	2014
Lucas Araújo Chagas	Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística	2014

Lúcia Ferraz da Silva	A língua na constituição identitária de adolescentes migrantes	2014
Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes	A formação de professores de língua portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações	2016
Miller Eliézer Cunha Silva	Entre a idealização e a contingência: representações de língua inglesa e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de alunos do programa idiomas sem fronteiras	2017
Mariá Prado Waldomiro	Atravessamentos subjetivos na posição sujeito-professor em um instituto de idiomas.	2017
Stella Ferreira Menezes	(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos da terceira idade	2017
Suzimara de Oliveira Dantas	Cartas de intenção em processos seletivos acadêmicos: efeitos de sentido sobre o PET Letras e a imagem de aluno-candidato	2020
Hellen Cristina Almeida	Tomadas de posição (de)flagradas no processo de (re)escrita de textos acadêmico-universitários do gênero dissertação de mestrado: (im)possíveis efeitos de correções e de marcas de revisão	2021
Rebecca Alves Araújo Cruz	(Des)encontros do materno-estrangeiro para professores/as brasileiros/as no ensino de português como língua estrangeira (PLE)	2022
Carolina Antonia Goulart de Paula	O estranho que habita em mim: impasses da adolescência na constituição da ideia de eu na contemporaneidade	2022
Lara Cristina Batista Souza	Processos de (des)identificação no/do PIBID: efeitos de sentido na formação inicial de professores de língua estrangeira	2022
<b>Doutorado</b>		
Stella Ferreira Menezes	A arte de (re)significar experiências de si na velhice	2024

Quadro 16: Orientações em nível de pós-graduação lato sensu – Fonte: a autora

### 6.3 Ramos colaborativos: representações em Conselhos, Colegiados e Comissões

No âmbito da gestão e da representação institucional, o trabalho docente em regime de dedicação exclusiva compreende o envolvimento do professor na vida acadêmico-administrativa da Universidade, em articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ao longo do meu percurso, passei a compreender a participação em instâncias colegiadas e decisórias como um espaço de exercício da responsabilidade acadêmica e de contribuição para a reflexão coletiva sobre políticas institucionais, organização dos cursos e funcionamento dos programas. Essa dimensão do trabalho docente integra minha concepção de docência universitária como prática que se realiza também na gestão democrática da universidade pública e na representação responsável de pares.

A partir dessa compreensão, tenho buscado atuar na esfera político-administrativa, sobretudo por meio de funções representativas, exercidas em diferentes instâncias da Universidade. Embora não tenha assumido, de modo recorrente, cargos de gestão administrativa, por reconhecer que tais funções exigem um perfil fortemente vinculado aos trâmites burocráticos institucionais, essa opção não se configura como afastamento da vida institucional. Trata-se, antes, da assunção de formas de participação que considero mais coerentes com meu modo de atuação docente.

Antes da licença para cursar o doutorado, que se deu em 2006, minha atuação na vida acadêmico-administrativa se concentrou em comissões julgadoras de processos seletivos. Particpei como membro em dois processos seletivos para contratação de professores substitutos no Curso de Letras, na área de Língua Inglesa, em 2004 e 2005; no processo de seleção de monitores, bolsistas e não bolsistas, para o mesmo curso em 2004, e como presidente da comissão com o mesmo fim em 2005. Atuei como membro da Comissão de Pontuação para Progressão Horizontal dos Docentes do ILEEL de 2004-2005, e na Comissão para Análise dos Processos Seletivos (CAPS), como representante do Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras (NUCLLE), ILEEL. Essas primeiras atuações foram fundamentais para o início de meu entendimento de alguns dos trâmites da universidade. Além de comissões como essas, atuei no

Conselho Editorial da revista *Athos & Ethos*, publicada pela Coordenação de Pesquisa e Extensão das Faculdades Integradas de Patrocínio.

Minha primeira participação em colegiados na UFU se deu no PPGEL, tão logo ingressei como docente do programa. Fui membro desse colegiado de 2011 a 2013, sendo reconduzida até 2017 e, posteriormente, de 2022 a 2024. A participação nesse colegiado contribuiu para minha formação como professora e pesquisadora, com a ampliação de minha compreensão sobre os processos de gestão acadêmica da pós-graduação, os critérios de avaliação e planejamento institucional e as dinâmicas coletivas que atravessam a produção e a formação em pesquisa.

Ainda no PPGEL, participei como membro das seguintes comissões:

<b>Comissões no PPGEL</b>	
<b>Nome</b>	<b>Período</b>
Comissão para análise de solicitações de credenciamento docente	2011
Comissão do processo seletivo de ingressantes	2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017.2, 2018.1, 2019.2, 2021, 2022, 2023
Comissão para análise e reelaboração da proposta do PPGEL, a ser anexada na plataforma Sucupira da CAPES – quadriênio 2013-2016	2016
Comissão para análise e reelaboração da proposta do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – quadriênio 2017-2020	2018-2019
Comissão para análise de inscrições à seleção de uma tese defendida no âmbito do PPGEL para inscrição no prêmio capes de teses	2022
Comissão de apoio e lançamento dos dados do PPGEL na Plataforma Sucupira para fins de avaliação quadrienal da CAPES	2021

*Quadro 17: Participações em comissões no PPGEL – Fonte: a autora*

No nível da Graduação, integrei o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Graduação em Letras: Licenciatura em Inglês e Literaturas em Língua

Inglesa – PARFOR em 2016, e do Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, de 2018 a 2020. Exerci, ainda, a função de Presidente do NDE do Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – LID de 2017 a 2018 e como membro de 2018 a 2019. Participar dos NDE em diferentes ocasiões e de cursos nas modalidades presencial e a distância ampliou minha percepção sobre as tensões que atravessam a formação em Letras, particularmente aquelas relacionadas às escolhas curriculares, às diretrizes institucionais e aos processos avaliativos.

Considero minha atuação na coordenação do Núcleo de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (NUCLI) como minha inserção mais direta na gestão universitária, ainda que exercida em uma esfera reduzida e com caráter representativo. Atuei como coordenadora nos períodos de 2017 a 2019 e de 2021 a 2022 e, nesse intervalo, representei o NUCLI no Conselho do Instituto de Letras e Linguística (CONSILEEL). Essa experiência me colocou diante do exercício concreto da prática democrática na gestão, entendendo-a como uma mediação entre diferentes posições, envolvendo a circulação de demandas do coletivo e a construção de pautas concernentes às questões do núcleo, considerando-as, também, no âmbito institucional mais amplo.

Os debates no CONSILEEL, especialmente no início de minha atuação, eram atravessados por tensões e disputas de posicionamento muito rígidas, o que exigiu de mim não apenas a defesa política das demandas do NUCLI, mas também uma compreensão mais apurada dos trâmites burocráticos da universidade. Nesse processo, desenvolvi habilidades de argumentação, negociação e mediação de conflitos, aprendendo a lidar com impasses e imprevistos, de modo a respeitar perspectivas diversas. Ao longo da coordenação, busquei sustentar a construção de saídas que funcionassem como pontes cooperativas entre os envolvidos, ampliando minha compreensão das arenas de discussão na universidade como processos relacionais, que precisam ser marcados menos pela imposição de posições e mais pela possibilidade de escuta, articulação e construção coletiva.

Nos últimos quinze anos, as diretrizes advindas de instâncias políticas governamentais para cursos de licenciaturas têm requerido diversas alterações na composição curricular. Assim, em 2017, participei como membro da comissão de elaboração do projeto político pedagógico (PPC) do Curso de Letras: Inglês

e Literaturas de Língua Inglesa. Nesse período, o ILEEL passava por um processo de reestruturação de seus núcleos. Entre as mudanças implementadas, a que mais nos afetou foi o agrupamento dos professores segundo a língua ou a área de atuação, como ocorreu nos estudos clássicos e na literatura brasileira e portuguesa.

No fechamento da proposta curricular que comporia o PPC, contribuí com a redação e revisão de alguns trechos, bem como com a proposição de algumas ementas e fichas de componentes curriculares. O debate que antecedeu a elaboração do projeto e a busca por soluções que contemplassem os anseios da equipe docente e discente, na proposta de uma licenciatura única em inglês e literaturas de língua inglesa, expandiram minha percepção sobre a construção de currículos.

Toda proposta curricular deriva de uma dinâmica política e histórica que envolve disputas ideológicas. O processo requer uma complexa negociação, porque é perpassado por conflitos derivados da complexidade das escolhas requeridas, as quais certamente produzem sentidos e regulam saberes que circularão em maior ou menor grau. Nesse sentido, trabalhar na construção de uma proposta curricular é, também, influir em modos de organização de posições subjetivas, na medida em que ela legitimará certos campos de saberes, formas de ensinar, aprender e modos de ser/estar professor. Constitui, também, um campo de tensão permanente, em função das divergências entre a percepção das necessidades, o campo do desejável e os requerimentos das diretrizes.

Talvez devido à minha participação no PPC que entrou em vigor em 2018, em 2019, integrei a Comissão de estudos preparatórios para elaboração de um novo PPC do Curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. O objetivo visava iniciar as discussões sobre a incorporação da extensão na matriz curricular dos cursos de graduação, conforme previsto pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. Voltando do estágio de pós-doutoramento, em 2021, passei a presidir a Comissão responsável pela reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, função na qual permaneci até 2023, quando as discussões foram interrompidas em decorrência da falta de definições institucionais no âmbito da UFU.

Julgo esse período à frente da comissão muito enriquecedor, tanto para mim pessoalmente como para o NUCLI. Dirigir a comissão demandou que eu

exercesse habilidades de delegação de responsabilidades, propusesse estratégias de organização de grupos de trabalho, gerenciasse conflitos e aprofundasse minha compreensão das resoluções e diretrizes do MEC e do CNE quanto às mudanças requeridas.

Organizamos, então, os professores do NUCLI em grupos por áreas de interesse, de modo que pudessem discutir o que faziam nas disciplinas que ensinavam e o que julgavam importante manter ou não; rediscutir as fichas de componentes curriculares, propondo, inclusive, alterações nas ementas, objetivos, programas e bibliografias. Recuperamos discussões fundamentais, tais como que concepções de ensino-aprendizagem de línguas queremos fazer prevalecer na formação de professores, e promovemos uma ampla pesquisa sobre as expectativas e a avaliação quanto ao curso junto a docentes, alunos e egressos. Esse trabalho produziu frutos, mas grande parte dele encontra-se desatualizada, devido a indefinições institucionais. Infelizmente, muitas vezes o fluxo do trabalho na universidade sofre entraves e pode ser perdido em função das “amarras” institucionais, que, contudo, são parte de um processo coletivo e democrático de tomadas de posição.

No ano de 2025, em função do aumento da taxa de evasão nas licenciaturas do curso de Letras do ILEEL e das queixas de estudantes da graduação e da pós-graduação relacionadas a sofrimentos psíquicos e à condições de saúde mental, o Instituto decidiu retomar as atividades do Grupo de Apoio ao Estudante (GAE). Em 2018, preocupada com a crescente taxa de evasão e com o bem-estar dos estudantes na UFU, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) promoveu grupos de discussões visando pensar propostas de ações afirmativas nas unidades acadêmicas. Em 2019, o Prof. Ernesto coordenou a implantação do GAE no ILEEL, cuja principal ação consistia na realização de rodas de conversa periódicas, que ofereciam um espaço de escuta aos estudantes. Até 2023, esses encontros foram mediados pela Profa. Sybele Macedo e por Stella Ferreira Menezes, então doutorandas do PPGEL. Durante a pandemia, as rodas de conversa ocorreram de forma remota, sendo posteriormente descontinuadas em razão da impossibilidade de continuidade das mediadoras no projeto. Em 2025, o CONSILEEL comissionou a mim, bem como aos professores Marcen de Oliveira Souza e Cristina Dayana Gutiérrez Leal, para o estudo quanto à reimplantação do GAE.

Entretanto, ao tomarmos conhecimento das resoluções da instituição quanto a esse tipo de ação, descobrimos que a UFU havia oficializado os Núcleos de Atenção e Apoio ao Estudante (NAAES) em 2022. Assim, nossa comissão frequentou cursos de treinamento ofertados pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) e pela Divisão de Saúde (DISAU), elaborou e aprovou, junto ao CONSILEEL o regimento do NAAES e oficializou-o junto à PROAE no primeiro semestre de 2026. Enquanto isso, em 2025, propusemos o Espaço de Escuta e Acolhimento (EEA), com rodas de conversa semanais tendo o mesmo objetivo das anteriores. Inicialmente, elas foram mediadas de modo voluntário pela psicóloga Amanda Borba Ramos. Posteriormente, passaram a receber a contribuição de estagiários do curso de Psicologia da UNIESSA, com o qual estabelecemos um convênio de estágio. A Profa. Maria Cecília de Lima tem atuado como professora supervisora e tem contribuído grandemente para o desenvolvimento dessa ação afirmativa. Igualmente, temos recebido o apoio dos alunos do PET-Saberes, os quais criaram nosso logotipo e têm ajudado na divulgação dos EEA nas redes sociais; e do PET-Letras, que nos tem apoiado logisticamente. Minha gratidão aos voluntários pelo envolvimento que tem contribuído para a consolidação desse espaço, bem como às Profas. Maíra Sueco Maegava Córdula e Valeska Virginia Soares, coordenadoras dos respectivos PETs, pelo suporte oferecido.



Figura 13: Poster do Espaço de Escuta E Acolhimento – Fonte: Instagram



Figura 14: Logotipo do NAAES, criado pelo PET Saberes – Fonte: Instagram

Minha formação em Psicanálise e meu interesse pelo tema da escuta, originado ainda no Projeto ELITI e desenvolvido com o Desabroche tornaram meu trabalho junto ao NAAES empolgante. Nesse breve período, descobri as muitas instâncias da UFU voltadas para atender às mais diversas necessidades do nosso estudante. Percebi, assim, a intrincada rede de servidores e de funções que trabalham com esse objetivo. Soube que nossa universidade é uma das instituições de ensino superior público que mais ofertam programas de assistência no país e percebi que um dos maiores obstáculos para que eles sejam mais efetivos é a falta de informação e de divulgação. Aprendi, ainda, que o escopo de ação do NAAES é amplo demais, tornando seu trabalho mais desafiador; que o medo e a resistência quanto a sinalizar a necessidade de ajuda são um grande empecilho para que os alunos sejam assistidos; e que, embora os programas sejam muitos, as oportunidades de atendimento são insuficientes. Assim, enquanto estou à frente da comissão que pretende formalizar o NAAES/ILEEL, priorizamos o EEA e a divulgação de informações sobre as ações da DISAU e da PROAE. Procuo, a cada dia, me colocar mais à disposição dos alunos, para escutá-los, ofertar uma instância de compreensão e de acolhimento, em um momento em que enfrentam tantas mudanças e em um mundo tão complexo e desafiador como o que vivemos.

## 6.4 Breve retomada antes de concluir

Nesses dois capítulos, narrei e analisei o período mais fértil de minha carreira, razão primordial da escrita deste memorial: minha atuação como professora em dedicação exclusiva na UFU após a conclusão do doutorado. O ciclo vital, metáfora que orienta minha escrita autobiográfica, alcança um tempo de frutificação, no qual narrei e analisei o que considero o desabrochar, os florescimentos, as frutificações, os ramos, os espinhos, as latências e as retomadas em minha trans-formação como professora e pesquisadora. O ensino, a pesquisa, a extensão, bem como o trabalho acadêmico-administrativo, são ramos que partilham a mesma seiva, da qual emergem as flores e os frutos analisados neste e no capítulo anterior.

A noção de experiência (Bondía, 2002; Larrosa, 2011) orienta a autoanálise empreendida. Compreendê-la como aquilo que acontece ao e no sujeito, que o atravessa e o desestabiliza, convocando uma elaboração de saber cujos efeitos se produzem *a posteriori*, permitiu-me pensar os modos como exerço a docência e como sou por ela afetada, assim como as balizas que sustentam minha aposta na construção de experiências formativas vividas e compartilhadas com alunos e colegas.

Percebo que trilhei minhas identificações a partir de uma interpretação dos traços recorrentes que me constituem professora e pesquisadora, a saber: a aposta na formação implicada; a resistência às totalizações metodológicas; a centralidade da escuta, da palavra e do tempo da elaboração; e a sustentação da falta e do não-saber como operadores éticos da prática formativa. Parecem-me ser indícios dessas identificações os componentes curriculares que escolho (quando a escolha me é dada), as formas como os proponho, os dispositivos que mobilizo (rodas de conversa, perguntas, intervenções), os projetos que concebo, o convite franqueado aos alunos para deles participar, as parcerias que busco e a maneira como interpreto os efeitos produzidos em alunos, orientandos e parceiros.

A concepção de transmissão como laço, ancorada na transferência e na aposta no desejo do Outro, orienta minha postura docente e produz efeitos em minha trajetória. Ao mesmo tempo em que essa perspectiva ameniza o medo do risco, da ausência de garantias e da impossibilidade de controle dos efeitos das práticas formativas, ela é atravessada por inflexões recorrentes, relacionadas a alguns dos meus traços obsessivos que insistem na conformação a algo da ordem dos ideais.

Nesse percurso, os espinhos não se configuram como desvios marginais, mas como partes constitutivas do ciclo vital que sustenta minha trajetória. Eles se materializam nas tensões institucionais, nos impasses da vida acadêmica, nas frustrações diante de projetos interrompidos ou esvaziados, nas sobrecargas de trabalho, na minha resistência em assumir funções de gestão em instâncias mais amplas, para citar os mais evidentes. Longe de se reduzirem a obstáculos a serem superados, esses espinhos produziram desestabilização, convocaram pausas e exigiram reelaborações, inscrevendo-se como experiência que

também forma, na medida em que desestabiliza certezas, interroga posições e impõe limites ao ideal.

O que se oferece como fruto, portanto, não é a produção elencada em tantos quadros e na narrativa descritiva que compõe o relato autobiográfico, mas o que se decanta dela e se faz experiência em mim e no outro, desabrochando como possibilidade de abertura para novos ciclos formativos.

## No curso da vida, o ciclo continua ...

*Every evening sky, an invitation  
 To trace the patterned stars  
 And early in July, a celebration  
 For freedom that is ours  
 And I notice You  
 In children's games  
 In those who watch them from the shade  
 Every drop of sun is full of fun and wonder  
 You are summer*

*And even when the trees have just surrendered  
 To the harvest time  
 Forfeiting their leaves in late September  
 And sending us inside  
 Still I notice You when change begins  
 And I am braced for colder winds  
 I will offer thanks for what has been and was to come  
 You are autumn*

*And everything in time and under heaven  
 Finally falls asleep  
 Wrapped in blankets white, all creation  
 Shivers underneath  
 And still I notice you  
 When branches crack  
 And in my breath on frosted glass  
 Even now in death, You open doors for life to enter  
 You are winter*

*And everything that's new has bravely surfaced  
 Teaching us to breathe  
 What was frozen through is newly purposed  
 Turning all things green  
 So it is with You  
 And how You make me new  
 With every season's change  
 And so it will be  
 As You are re-creating me  
 Summer, autumn, winter, spring*

Nicole Nordeman, "Every Season"



<https://www.youtube.com/watch?v=-dwpdZdvCl8>

Enquanto pensava em como concluir este trabalho, tenho ao meu lado a companhia adormecida de Luísa, minha primeira neta “de sangue” (tenho dois netos do coração). Projeto-me, então, para outro ponto de observação que me permite imaginar uma mulher em seus sessenta anos, diante do computador, com seus três cães aos pés e uma bebê ao lado, tendo atrás de si o monumento de seus livros, dos retratos e cartões recebidos de ex-alunos, dos filhos, dos netinhos do coração e do marido, alguns deles afixados no quadro de metal, além de post-its com citações que quero sempre ter por perto. Nesse enquadre, o passado se interpenetra no presente, compondo um fluxo contínuo de tempo no qual se embaralham as diferentes fases da minha vida. As estações imprimem movimento ao ciclo vital, permitindo sua continuidade como passagem e transformação, pois cada nova etapa carrega traços da anterior. O material depositado e as nuances de cada estação perfazem a condição do momento presente.

Assim como na epígrafe, em que cada estação revela uma presença que se deixa notar no próprio movimento da mudança, este memorial se constrói no reconhecimento de que o vivido não se encerra em si mesmo. Ao narrar, revisitar e ressignificar aquilo que se decantou como experiência, percebo que a rememoração aqui empreendida deu-se como gesto de escuta do tempo — um tempo que não cessa de produzir sentido, mesmo quando parece recolher-se, como nos momentos anteriores à conclusão da carreira docente.

No desejo de fazer sentido dos rastros rearranjados na rememoração, residiu um gesto de interpretação que se valeu da unificação, identificação e classificação do material rememorado na forma de uma narrativa autobiográfica. Nada garante, contudo, que essa narrativa corresponda ao que se costuma entender por realidade, como assinalei na introdução. Primeiro, porque a factualidade empírica é sempre questionável; segundo, porque a narrativização, atravessada pela equivocidade e pela contradição, constitui-se como construção

linguageira marcada pela opacidade e pela incompletude estrutural da linguagem, efeito do atravessamento do real. Cada versão da narrativa de si resulta, assim, de rearranjos dos fragmentos que a memória permite recortar, na tentativa de conferir sentido a certos pontos cegos e conter a dissipação do eu.

A narrativa autobiográfica, sob um gesto de autoanálise, materializou-se como uma pesquisa sobre mim mesma, produzindo um trabalho de elaboração que dá testemunho das identificações instauradas, de como elas me transformaram, de minha implicação com a transmissão do (não) saber e de minhas resistências — algumas delas convertidas em impulso para tomar outras direções. Em muitos momentos, contudo, a escrita mostrou-se paralisante. Fazer o inventário do que me constitui implicou recortar da memória cenas, eventos e pessoas, deixando outras de fora, ainda que igualmente significativas. Significou reviver ausências cuja presença e efeito ultrapassam o que a escrita conseguiu materializar, lembrar do que fora “esquecido” e conferir a esse resto que emergia alguma significação, confrontar inconsistências e fragilidades de minhas inscrições e convicções, bem como encarar os limites do alcance de meu trabalho: o que não se realizou, o que permaneceu inacabado, o que não coube no tempo, nas condições institucionais ou na força subjetiva.

Que respostas, então, se delinearam para a questão que atravessou este memorial: que movimentos de identificação e resistência sustentaram a emergência da posição desde a qual hoje ensino, pesquiso, com a qual e na qual me implico?

Tornar-me professora e pesquisadora mostrou-se efeito de uma invocação significativa desde a infância, à qual inicialmente acolhi de modo despretensioso, para somente depois por ela me responsabilizar com maior vigor. A narrativa permitiu reconhecer o peso das figuras investidas como ideais e a força de suas palavras, que, operando como significantes, tensionaram a alteridade em minha constituição e ensejaram processos identificatórios tanto com traços dessas figuras quanto com os campos de saber nos quais se inscreviam.

Minha ideia de Eu professora e pesquisadora compõe-se da implicação na formação, da escuta, da resistência a totalizações, da aposta no potencial subjetivo do outro e na instauração da transferência, dada minha inscrição discursiva na premissa do inconsciente. Esse talvez seja o lado mais luminoso

da instância imaginária que me perfaz. Ao mesmo tempo, reconheço a insegurança diante do novo, a demanda por aprovação e reconhecimento, a rigidez associada à vontade de perfeição e a autocobrança por metas elevadas. Esses traços coexistem e se tensionam, compondo a ambivalência própria de uma posição sustentada no desejo de transmissão e no reconhecimento da incompletude.

Percebo que minha atuação na universidade se orientou predominantemente pela formação. Minhas escolhas quanto às disciplinas ministradas, aos projetos de pesquisa e de extensão propostos e aos grupos de pesquisa com os quais me envolvi indicam uma aposta reiterada em uma formação de professores investida subjetivamente e em uma formação humana da ordem do devir. Entendo essa formação como um processo que convoca o Outro formador a presentificar um campo de saber no qual o sujeito possa se alienar e, simultaneamente, fazer operar a falta, condição para que possa inventar um modo próprio de ser e estar professor, a partir da relação singular que estabelece com o saber. Semelhantemente, pensando nos projetos de extensão que coordenei e coordeno, em especial o Desabroche, parece-me indiciada minha aposta em intervenções com o potencial de provocar mo(vi)mentos de suspensão de certezas e ancoragens, a fim de ensejar reconfigurações subjetivas.

Nessa perspectiva, algumas práticas assumem o valor de acontecimento quando, atravessadas pela transferência, fazem vacilar certezas e abrem espaço para que a experiência — no sentido proposto por Larrosa (2011) — atravesse professores, alunos e participantes, permitindo deslocamentos e ressignificações. É assim que me reconheço constituída como professora e pesquisadora fundada em uma ética da experiência, na qual o tempo da elaboração e a falta sustentam uma transmissão concebida como laço, e não como garantia.

Quanto à minha atuação institucional, sublinho minha postura política e ética em relação à imbricação entre ensino, pesquisa e extensão. Reconheço, contudo, a extensão como o espaço em que, para mim, ensino e pesquisa mais se deixam afetar mutuamente, na medida em que a relação com o saber se constrói no encontro com o outro — alunos universitários, docentes, pessoas idosas, escola e comunidade. Nessa perspectiva, a extensão coloca em

movimento práticas de alteridade que não buscam assimilar o outro a categorias previamente concebidas, mas acolher a diferença e sustentar uma interlocução tensionada na relação com o saber. As desestabilizações daí decorrentes produzem inquietações que frequentemente se convertem em insumo para novas investidas na pesquisa e na docência.

Escrever este memorial, portanto, não se limitou a relatar acontecimentos ou produções, mas a compreender o que possibilitou a germinação da relação com o saber do modo particular como se deu em mim, como ela se desdobrou ao longo deste ciclo, o que amadureceu e deu fruto. Permitiu-me também reconhecer adversidades, perdas e interrupções — frutos que não vicejaram, tempos que não couberam, limites impostos pelas contingências institucionais e subjetivas. Na escrita, procurei nomear raízes, visitar folhas, acolher podas e reconhecer flores e frutos não como ápices, mas como expressões de um movimento contínuo de transformação.

Resulta, desse percurso, o testemunho materializado na narrativa, que não se pretende como fixação de uma verdade sobre o vivido, mas como uma versão resultante dos gestos de autoanálise acerca dos modos de ocupar a posição subjetiva como professora e pesquisadora. Enquanto testemunho, sustenta a expectativa de que a inscrição dos traços de uma experiência subjetiva convoque outras leituras, retomadas, gestos de interpretação e, assim, encontre ressonância(s). Este memorial constitui, assim, uma aposta na continuidade de um legado, que poderá vingar nas sementes lançadas a quem se dispuser a acolher essa narrativa e empreender sua própria leitura, permitindo que algo desse percurso encontre, no tempo do outro, novas formas de germinação.

## Referências

- AGRADECER. In: *MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 jan. 2026.
- ARANTES, Ana Claudia Quintana. *Pra toda a vida valer a pena viver*. São Paulo: Sextante, 2019.
- ARENDT, Hannah. (1958). *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Se acender tem que queimar: mas entre declarações e atos algo derrete na língua. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. (Orgs.) *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012 . p. 25-34.
- BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. (Orgs.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
- BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, n.19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRITO, Cristiane C. P.; GUILHERME, Maria de Fátima F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas. RBLA., Belo Horizonte, v.14, n. 3, pp. 511-532, 2014.
- BRITO, Cristiane C. P. *(Des)tecendo experiências na constituição de uma professora universitária*. 2025. 101p. Memorial descritivo (Promoção à classe de professor titular da carreira de magistério superior) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/46840> . Acesso em 20 dez. 2025.
- CARMAGNANI, Ana Maria G. As vozes da mídia e do discurso oficial sobre a escola e o ensino de línguas (materna e estrangeira): intolerância e idealização. In: CARMAGNANI, Ana Maria G.; GRIGOLETTO, Maria. (Orgs.) *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013, pp. 113-141.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995. 142 p.
- CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CORACINI, Maria José. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J. GHIRALDELO, C. M. (Orgs.) *Nas malhas do discurso: memória, imaginários e subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a, p. 23-74.

- CORALINA, Cora. O Cântico da Terra. In: CORALINA, Cora. *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*. Goiânia: UFG, 1978/2001.
- DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DERRIDA, Jacques. DERRIDA, Jacques. *Demorar*. Maurice Blanchot. Trad.: Flavia Trocoli e Carla Rodrigues. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.
- DERRIDA, Jacques. *Morada*. Tradução Silvina Rodrigues Lopes. Viseu: Vendaval, 2004.
- FIGUEIREDO, Luis Claudio. Fala e acontecimento em análise. In: FIGUEIREDO, Luis Claudio. *Escutar, Recordar, Dizer*. Encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica. São Paulo: Educ/Escuta, 1994. p. 149-169.
- FOUCAULT, Michel. (1970). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREUD, Sigmund. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.VII*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. p.129-250.
- FREUD, Sigmund. (1909). Análise da fobia de um garoto de cinco anos (caso Pequeno Hans). In: FREUD, Sigmund. *Obras completas: v. 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 123–283.
- FREUD, Sigmund. (1914) Introdução ao narcisismo. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas: v. 12: Escritos metapsicológicos e outros textos (1914-1916)*. Tradução de Paulo Cezar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 15–40.
- FREUD, Sigmund. (1914) Sur la psychologie du lycéen. In: \_\_\_\_\_. *Résultats, idées, problèmes. 1890-1920*. 4. ed. Paris: PUF, 1991. v. 1, p. 227-231.
- FREUD, Sigmund. (1920). Além do princípio do prazer. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas: vol.14*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. (1921). Psicologia das massas e análise do eu. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1. ed., 2013.
- FREUD, Sigmund. (1924). A dissolução do complexo de Édipo. In: FREUD, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.XIX*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. p.217-228.
- FREUD, Sigmund. A dissolução do complexo de Édipo. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas: vol 16: O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 182-192.
- GIL, Gilberto. *Drão*. 1982. Letra e música de Gilberto Gil. Intérprete: Gilberto Gil. Um Banda Um. Warner Music Brasil Ltda., 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LAsAYoZ0aKs>. Acesso em: 16 jan. 2026.

GURSKI, Ruth. Prefácio: A maior riqueza da educação é sua incompletude: assim dizem os mestres... In: PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte, 2005. 164 p.

HEIDEGGER, Martin. (1927) *Ser e tempo*. Tradução de Fausto Castilho. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

IACONELLI, Vera. *Análise*. São Paulo: Zahar, 2025.

INSPIRAR. In: *MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>  
Acesso em: 23 jan. 2026.

LACAN, Jacques. (1945). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro, 1998. p.197-213.

LACAN, Jacques. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.

LACAN, Jacques. (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 229–284.

Lacan, Jacques. (1953/1954). *O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LACAN, Jacques. (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. (1958). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 523–621.

LACAN, Jacques. *O seminário livro 5: As formações do inconsciente [1957-1958]*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. *O seminário livro 8: A transferência [1960-1961]*. Tradução de Dulce Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 10: A angústia. [1962-1963]*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

LACAN, Jacques. *O seminário livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise [1964-65]*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. *O seminário livro 17: O avesso da Psicanálise. [1969-70]*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. *O seminário livro 20: Mais, ainda. [1972-73]*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. *O seminário livro 23: O sinthoma. [1975-76]*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A mestria da palavra e a formação de professores. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849–865, dez. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13316> . Acesso em: 8 set. 2025.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A palavra e as condições da educação escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> . Acesso em 14 nov.2025.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LEBRUN, Jean-Pierre. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MARIANI, B, S, C. Testemunho: um acontecimento na estrutura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 48-63, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v12i1.5890>.

MEZAN, Renato. *Psicanálise e judaísmo: ressonâncias*. Campinas, SP: Ed. Escuta, 1986.

MIZUBAYASHI, Akira. *Une langue venue d'ailleurs*. Paris: Gallimard, 2011.

NASIO, Juan David. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

NORDEMAN, Nicole. *Every season*. In: NORDEMAN, Nicole. *Wide eyed*. Nashville: Sparrow Records, 2002. 1 faixa. CD.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (1983). *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel. (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61–162.

PÊCHEUX, Michel. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PESSOA, Fernando. *Poemas de Ricardo Reis*. Edição de Luiz Fagundes Duarte. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2020. Poema “Ode”. *Edição digital gratuita*. ISBN 978-972-27-2357-2. Disponível em:

<https://impresanacional.pt/wp-content/uploads/2022/03/PoemasRicardoReis.pdf>.

Acesso em: 20 jan. 2026.

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

- RIOLFI, Claudia Rosa. *Formacriação*. Revista Línguas e Letras, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 13–18, 1º sem. 2001. Disponível em: <http://paie.fe.usp.br/~gepcep/textos/formacriacao.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. (Orgs.) *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-32.
- RIOLFI, Claudia Rosa. Idioglossias partilhadas: cartas de amor ao professor que ainda vai nascer. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. (Orgs.) *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 13-24.
- SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. *Tocando em frente*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1990. 1 disco sonoro (LP, CD).
- SAWAIA, B. B. O calor do lugar: segregação urbana e identidade. *São Paulo em perspectiva*, v.9, n.2, p.20-24, 1995.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- SERRANI-INFANTE, Silvana. *A linguagem na pesquisa sócio-cultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2.ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997.
- SERRANI-INFANTE, S. *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. São Paulo: Delta, v. 13, n. 1, p. 63-81, 1997. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004)>. Acesso em: 01.07.2025.
- SERRANI, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 231-264.
- SILVA, Kelly Cristina Brandão da; ALCANTARA, Kelly Cristina Garcia de Macêdo. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 60, p. 102-116, out. 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432020000400102&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000400102&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 set. 2025. Epub 24-Ago-2021.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira Tavares. *Do desejo à realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira*. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.
- TAVARES, Carla Nunes Vieira. Trajetórias subjetivas na experiência de formação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 60, p. 158–175, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p158-175>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10529>. Acesso em: 9 set. 2025.

- TAVARES, C. N. V.; LIMA, N. L. Lógicas discursivas na relação com o saber em práticas discursivo-pedagógicas de ensino-aprendizagem de línguas. In: LEITE, João de Deus; SANTOS, Janete Silva dos; CARNEIRO, Felipe Gonçalves. (Orgs.). *Análises de discurso em perspectivas*. 1ed. Campinas: Pontes, 2022, v. 1, p. 143-178.
- VELOSO, Caetano. Dom de Iludir. In: VELOSO, Caetano. *Joia* [CD]. Rio de Janeiro: PolyGram, 1975.
- VELOSO, Caetano. Cajuína. In: VELOSO, Caetano. *Cinema transcendental*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1979. 1 faixa sonora.
- VIEIRA, Galdino Nunes. *Sonhos sonhados realidades vividas*. Santo André, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1983. 208p.
- VIRILIO, P. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- VOLTOLINI, Rinaldo. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 8, n. esp., p. 119-139, 2007.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Uma pedagogia esquecida do amor. *ETD- Educação Temática Digital*. Campinas, SP v.21 n.2 p. 363-381 abr./jun.2019
- WENDEN, Anita; RUBIN, Joan. *Learner strategies in language learning*. New York, EUA: Prentice Hall, 1987.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Tradução José Otavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.