

QUÊNIA CÔRTES DOS SANTOS SALES

O ensino da língua espanhola no Brasil:
Um olhar para aspectos da constituição identitária
do professor de espanhol

Uberlândia
2007

QUÊNIA CÔRTEZ DOS SANTOS SALES

O ensino da língua espanhola no Brasil:
Um olhar para aspectos da constituição identitária
do professor de espanhol

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

Área de concentração: Lingüística e Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre texto e discurso

Orientador: Profº Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA

Uberlândia, outubro de 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S163e Sales, Quênia Côrtes dos Santos, 1972 -
O ensino da língua espanhola no Brasil: um olhar para aspectos
da constituição identitária do professor de espanhol / Quênia Cortês
dos Santos Sales. - 2007
157 f.

Orientador: Ernesto Sérgio Bertoldo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua espanhola - Formação de professores - Teses. 3. Professores de espanhol - Formação – Teses. I. Bertoldo, Ernesto Sérgio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 802.0:37

Dissertação defendida e aprovada, em 31 de
outubro de 2007, pela banca examinadora:

Profº Dr. MARCO ANTONIO VILLARTA NEDER (UNITAU)

Profª Dra. ELIANE MARA SILVEIRA (UFU)

Profº Dr. ERNESTO SÉRGIO BERTOLDO (UFU)
Orientador

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA

Uberlândia, 31 de outubro de 2007

Aos que estão implicados na tarefa de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Falar de língua é ... colocar que tudo não se pode dizer. (MILNER, 1987, p.19)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo problematizar alguns aspectos da constituição identitária do professor de língua estrangeira, especificamente espanhol, sem formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira. Nesta pesquisa, buscamos como fundamentação teórica alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa atravessada pela psicanálise lacaniana. Nesta perspectiva, consideramos que o sujeito é constituído na e pela linguagem. O *corpus* deste trabalho compreende os dizeres de professores de espanhol sobre suas próprias experiências com a aprendizagem e com o ensino da língua espanhola. A análise desses dizeres mostra que esses professores se constituem professores de língua estrangeira no entremeio entre o discurso da necessidade, que circula no momento em que o interesse pela língua espanhola é crescente no Brasil, e o discurso do esforço, que lhes possibilita o voltar-se para atender a demanda de mercado, ocupando a posição de professor de espanhol.

Palavras-chave: Formação de professores; Língua Espanhola; Discurso; Sujeito.

ABSTRACT

This dissertation aims at inquiring some aspects of the identitary constitution of the Spanish teacher as a foreign language without graduation in the field of foreign language teaching. This research uses some concepts from the French Discourse Analysis influenced by the Lacanian psychoanalysis. In such a perspective, we consider that the subject is constituted *in* and *by* the language. The *corpus* is composed by Spanish teachers' sayings about their own experiences in the learning and in the teaching of Spanish. The analysis of these sayings shows that these teachers constitute themselves as foreign language teachers in the gap between the discourse of necessity, which has been spread over since people's interests in learning Spanish have increased in Brazil, and the discourse of the effort, which allows the teachers accomplish the demands of the market, assuming the position of a Spanish teacher.

Keywords: Teacher Training; Spanish Language; Discourse; Subject.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1	
Algumas considerações teóricas.....	27
1.1 Língua e discurso.....	29
1.2 R.S.I. – Real, Simbólico e Imaginário.....	35
1.3 Identidade e identificações.....	42
CAPÍTULO 2	
O ensino da língua espanhola no Brasil.....	47
CAPÍTULO 3	
O Percorso metodológico da pesquisa.....	61
CAPÍTULO 4	
Equivocidade dos sentidos.....	65
4.1 A relação com a língua.....	67
4.2 A relação com o curso de formação.....	76
4.3 A relação com a profissão docente: Opção pela carreira.....	93
4.4 A relação com a profissão docente: Início da carreira.....	108
4.5 A relação com a profissão docente: Continuidade na carreira.....	119
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139

ANEXOS

Anexo 1 Roteiro de perguntas sugeridas.....	145
Excertos analisados nesta pesquisa.....	149

Introdução

Nossa experiência na área do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente a língua espanhola, nos possibilita observar que, na tentativa de evitar possíveis problemas na sala de aula, algumas questões de ordem prática parecem apresentar-se como motivo de preocupação constante para muitos professores. Podemos mencionar, como exemplo, a metodologia de ensino a ser utilizada em sala de aula, a produção e/ou seleção de materiais, os critérios de avaliação, etc.

Ao investigar sobre os estudos desenvolvidos na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, percebemos que muitos desses estudos estão embasados na Linguística Aplicada e se voltam para a busca de solução de problemas de uso da linguagem.

Essa busca de solução de problemas de uso da linguagem se pauta em uma perspectiva que concebe o sujeito como “centrado, psicologizante ou racional, capaz de fazer escolhas conscientes e de conscientemente gerir os processos de ensino e aprendizagem”, e que concebe a linguagem como “transparente” (CORACINI e BERTOLDO, 2003, p.11).

Compreendemos que esse modo de olhar para o sujeito se vincula a uma tradição nos cursos de formação de professores de língua estrangeira que prioriza a discussão de questões pertinentes a essa formação a partir de uma proposta de conscientização do professor.

Essa proposta de conscientização do professor nos remete a uma abordagem bastante enfatizada: a abordagem reflexiva¹ cuja noção implícita é a de que a constante análise crítica da prática pedagógica por parte do professor constitui-se em um princípio que lhe possibilita compreender melhor as questões concernentes ao processo de ensino e aprendizagem, bem como exercer controle sobre elas.

Sobre a abordagem reflexiva, podemos considerar que, ao longo de uma experiência na área do ensino de língua espanhola, o esforço do professor em assumir uma postura que não negligencie a reflexão não é suficiente para lhe garantir êxito em sua prática pedagógica na dimensão da completude², pois há algo que lhe foge ao controle.

Pontuamos que esse algo que foge ao controle do professor se refere a uma falta constitutiva do processo de ensino e aprendizagem que em seu acontecimento é marcado por

¹ Podemos mencionar, dentre tantos, alguns trabalhos que tratam da abordagem reflexiva: Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Almeida Filho (1999) e Figueiredo (2000).

² A noção de completude não se sustenta, uma vez que “o real equívoco resiste: a língua não cessa de ser por ele desestratificada”. (MILNER, 1987, p. 13)

situações, como, por exemplo, uma resistência do aluno em aprender a língua estrangeira, que impossibilitam o domínio desse processo por parte do professor.

Consideramos que reconhecer a impossibilidade de domínio do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira implica em assumir que o sujeito envolvido nesse processo não é capaz de exercer controle sobre si e sobre os efeitos de sentido de seu dizer, sendo, portanto, aquele que se constitui:

(...) na ilusão de ser a origem do seu dizer, esse sujeito é constantemente flagrado pelo já-dito, pela memória discursiva que o precede, pela falta que o constitui, e adia ad infinitum o encontro com a verdade, a completude, a certeza que ele tanto deseja. Da mesma maneira, constitui-se na ilusão imaginária de que lhe é possível controlar os sentidos que produz, esquecendo-se de que seu dizer terá tantas interpretações quantos forem os intérpretes e as situações de interpretação. (CORACINI; BERTOLDO, 2003, p.13)

Esta citação corrobora nossa posição de que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira estão em permanente construção, e, portanto, não é possível atuar nesse processo garantindo o controle de todas as situações imprevistas de uma sala de aula.

Compreendemos que a possibilidade de controle do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira só é possível, no plano imaginário, quando a identidade do sujeito é concebida sob a ótica da unidade e da completude, e a produção de sentidos é determinada.

É preciso lembrar que ao concebermos o sujeito conforme descrito na citação acima, não podemos considerar a linguagem como transparente; ao contrário, a linguagem é vista como “opacidade lugar do equívoco e do conflito” (CORACINI e BERTOLDO, 2003, p. 13).

Assim, postulamos que se faz necessário que a formação do professor de língua estrangeira também se fundamente sobre outras bases que podem ser construídas, a nosso ver, com a consideração do sujeito do desejo³, que se constitui na e pela linguagem. Esse sujeito é “um sujeito descentrado do eu, sujeito comparecente nas formações do inconsciente apenas como retorno do recaiado, construído pelo processo de simbolização, de subjetivação...” (PACHECO, 1996, p. 19)

³ Sobre o desejo, Mrech afirma: Para Lacan, o desejo é altamente transformador e questionador. No início, o sujeito se constitui de uma forma alienada através da assunção do desejo do Outro. No entanto, aos poucos, o sujeito precisa se descolar deste processo (...) O desejo implica um compromisso para o sujeito com algo que o estrutura. O desejo não remete a posições confortáveis, fáceis de serem vividas, mas àquilo que leva o sujeito a se implicar na vida. Quando o sujeito se torna desejante entra em um processo de grande mobilidade libidinal. (MRECH, 1999, p. 129)

Consideramos que as observações apresentadas sobre as concepções de sujeito e de linguagem são pertinentes porque, ao lidar com o objeto de trabalho, o professor de língua estrangeira, especificamente espanhol, necessita fazer escolhas relacionadas à prática pedagógica que podem se fundamentar nessas concepções.

Acrescentamos, ainda, que cabe ao professor assumir uma postura ética⁴ em relação às escolhas que norteiam seu modo de posicionar-se em sala de aula, e que interferem, de forma significativa, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Esse modo de olhar para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a partir da noção de sujeito e de linguagem que se assume, constitui-se em um dos motivos que nos conduz ao interesse por investigar alguns aspectos da constituição identitária do professor de espanhol no Brasil, especificamente, do professor que não possui formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de línguas.

Observamos que a demanda para o professor de espanhol no Brasil surge com alguns acontecimentos⁵ que favoreceram a expansão do espanhol como, por exemplo, a criação do Mercosul⁶, a presença de empresas de origem espanhola, influência da cultura hispana, e, posteriormente, a aprovação da Lei nº 11.161⁷.

Esses acontecimentos criam uma situação favorável para a atuação de professores de espanhol no Brasil que, segundo Kulikowski e González (1999):

são imediatamente absorvidos por esse mercado ávido que, é oportuno dizer, nessa situação de emergência aceita também falantes nativos sem formação específica, estudantes e até aprendizes com uma formação precária. No entanto, esta situação especialmente favorável para o ensino e difusão do espanhol criou no Brasil [...] um “clima eufórico”, um pouco leviano, de improvisação pedagógica e até editorial, que hoje nos coloca, como docentes, na necessidade de definir nosso lugar de reflexão e intervenção nesse processo. (KULIKOWSKI E GONZÁLEZ, 1999, p.12, tradução nossa)⁸

⁴ A noção de ética que consideramos é pressuposta pela psicanálise. “A ética da psicanálise é uma ética da investigação, segundo a qual a dúvida sempre deve poder abrir uma brecha na fortaleza das certezas imaginárias com as quais o narcisismo do eu se defende. Não se trata da dúvida neurótica, a dúvida hamletiana que inibe o impulso do saber inconsciente com a interferência constante da consciência moral. Trata-se de uma disponibilidade para questionar não o saber que os impulsos revelam, mas as certezas que o pensamento constrói. É isso que abre ... a possibilidade de investigar a natureza de suas motivações, de seus sintomas e de suas convicções”. (KEHL, 2005, p.145)

⁵ Esses acontecimentos são mencionados no capítulo 2 desta dissertação quando trazemos uma discussão sobre o ensino do espanhol no Brasil.

⁶ Trata-se do Mercado Comum do Sul, constituído em 1991 com a participação da Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 15, tradução nossa)

⁷ A lei nº 11.161, publicada em 05 de agosto de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no ensino médio.

⁸ Son inmediatamente absorbidos por ese mercado ávido que, es oportuno decirlo, en esa situación de emergencia acepta también hablantes nativos sin formación específica, estudiantes y hasta principiantes con una

Esta citação aponta para interesses políticos, e parece indicar que muitos professores de espanhol como língua estrangeira assumiram essa posição sem que a formação para tal investimento fosse minimamente problematizada. A título de exemplificação, podemos mencionar a necessidade de se problematizar, na formação do professor de língua estrangeira, as questões referentes às concepções de linguagem e de sujeito que podem constituir o professor.

Podemos observar que, no ensino do espanhol no Brasil, há muitos professores que estão atuando sem formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira. Na posição de professores de espanhol, há aqueles que se apresentam com uma formação específica na área do ensino e aprendizagem de línguas, bem como aqueles com formação acadêmico-universitária em diferentes áreas do conhecimento, os falantes de espanhol como língua materna com ou sem formação, e tantos outros.

Essa situação aponta, supostamente, para uma formação que ocorre de forma “espontânea”, o que reforça a necessidade de que a formação do professor de espanhol no Brasil seja problematizada.

Acrescentamos, ainda, o fato de haver poucas faculdades e universidades que oferecem cursos de licenciatura na área do espanhol. A nosso ver, esse fato se apresenta como uma questão de solução não muito fácil para aquele que busca investir em sua formação como professor de espanhol.

Na região em que desenvolvemos esta pesquisa, podemos mencionar apenas três instituições privadas que mantêm cursos voltados para a formação do professor de espanhol. Uma dessas instituições oferece um curso de Letras Português-Espanhol com aulas presenciais; há uma outra instituição que oferece um curso na modalidade de educação à distância, com aulas presenciais a cada quinze dias; e, ainda, uma instituição que, além de oferecer um curso de Letras Português-Espanhol com aulas presenciais, oferece um curso de complementação em espanhol, com duração de um ano, para aqueles que já são licenciados em Letras Português-Inglês e/ou Português-francês.

formación precaria. Ahora bien, esta situación especialmente propicia para la enseñanza y difusión del español ha creado en Brasil [...] un “clima eufórico”, un poco liviano, de improvisación pedagógica y hasta editorial, que hoy nos coloca, como docentes, en la necesidad de definir nuestro lugar de reflexión e intervención en ese proceso. (KULIKOWSKI E GONZÁLEZ, 1999, p. 12)

Compreendemos que na atualidade, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil, a formação de professores é um dos principais problemas a ser resolvido, e entendemos que não é mais possível ignorar esta realidade diante do crescimento do ensino da língua espanhola.

Esse cenário reforça nosso interesse em olhar para o professor de espanhol como língua estrangeira no Brasil, enfocando a sua formação. Com essa proposta, contemplamos uma possibilidade de contribuir para que a formação desse professor seja um tema tratado nas discussões sobre programas de formação do professor de língua estrangeira. Entendemos que este tema não se encontra desvinculado da política de formação de professores e de ensino de línguas estrangeiras, sendo passível de problematização.

Outro aspecto que nos motivou a realizar esta pesquisa diz respeito ao fato de não encontrarmos muitas pesquisas⁹ que enfoquem, no acontecimento do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil, a formação do professor de espanhol, e, neste sentido, esperamos contribuir para que outras pesquisas sejam desenvolvidas.

Assim, nesta dissertação, enfocamos a formação do professor de espanhol no Brasil, buscando discutir alguns aspectos que apontam para a constituição identitária do sujeito, notadamente do ser professor de espanhol como língua estrangeira sem uma formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de línguas.

A nosso ver, o fato de não ter formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de línguas pode contribuir para que o professor de espanhol, ao investir nessa posição, se volte para questões de ordem prática, privilegiando o domínio da estrutura lingüística do espanhol e da didática necessária para seu ensino. Em decorrência, é possível que o processo de formação de professores seja concebido de forma reducionista.

Além disso, observamos que, com as exigências do mercado, o professor de espanhol, sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de línguas, procura investir em um curso de formação específica, no caso Letras. Contudo, esse professor de espanhol parece não conceber, e não poderia ser diferente, a possibilidade de que, durante o curso de formação específica, outros processos de identificação¹⁰ com a língua estrangeira e com o ser professor dessa língua possam lhe constituir.

⁹ Observamos pelas últimas edições do Anuario brasileño de estudios hispánicos, publicação do Ministério de Educación Cultura y Deporte e da Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, uma predominância de investigações que enfocam a língua ou a literatura espanhola.

¹⁰ Na psicanálise lacaniana, o termo identificação pode ser compreendido enquanto “marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire, não sua unidade, mas sua singularidade”. Essa noção de identificação que “ênfatiza a

Assim, assumimos como hipótese de trabalho que é em função de uma necessidade de professores de espanhol, dados os fatores discutidos anteriormente tais como o Mercosul, a presença de empresas de origem espanhola, as relações com os países hispanoamericanos, e os motivos políticos e culturais, que presenciamos uma simplificação da discussão sobre a formação do professor de espanhol, sustentada por discursos vários que marcam o funcionamento do imaginário sobre essa formação e, por conseguinte, sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em decorrência, assumimos que o professor de espanhol, participante da pesquisa, se constitui no entremeio: entre o discurso da necessidade de professores de espanhol, que circula no momento em que o interesse pela língua espanhola é crescente no Brasil, e o discurso do esforço que lhe possibilita o voltar-se para atender a demanda de mercado, ocupando a posição de professor de espanhol.

Diante do exposto, apresentamos, para nortear nossa pesquisa, os seguintes questionamentos: Como se dá a inscrição do professor de espanhol nessa língua estrangeira? Como o professor de espanhol concebe a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Quais os discursos preponderantes que marcam o funcionamento do imaginário do professor de espanhol sobre essa formação?

O objetivo geral desta dissertação é ressaltar a necessidade de se discutir a questão da formação do professor de espanhol no Brasil e problematizar alguns aspectos da constituição identitária do professor de espanhol sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

De modo mais específico, temos como objetivo:

- problematizar alguns aspectos que apontam para a constituição identitária do professor de língua espanhola sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a partir de uma análise de seu dizer sobre a língua espanhola, sobre o ser professor dessa língua e sobre a formação do professor de língua estrangeira, e
- discutir algumas implicações desse dizer para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, buscamos como fundamentação teórica alguns conceitos da Análise de Discurso de linha francesa atravessada pela psicanálise

referência ao dizer”, se opõe à noção de identidade que “se estabelece como referência ao ser”. (SOUZA, 1994, p. i-ii)

lacaniana¹¹ que nos possibilita olhar para o sujeito como sendo o sujeito do desejo, da falta, sujeito que é efeito de linguagem. Nesta perspectiva, estamos diante de um sujeito que é “inapreensível, indeterminado, sempre em produção” (TEIXEIRA, 2000, p.92). É partindo dessa opção teórica que trabalharemos as noções de língua, discurso, sujeito, identidade e identificação.

Assim, na apresentação desta dissertação temos esta introdução, quatro capítulos, e as considerações finais. No primeiro capítulo, explicitamos a base teórica que fundamentará a análise de nosso *corpus*. No segundo capítulo, temos uma apresentação de alguns aspectos da história do ensino da língua espanhola no Brasil. No terceiro capítulo, enfocamos o percurso metodológico que percorremos na realização desta pesquisa. No quarto capítulo, procedemos à análise do *corpus*, assumindo uma perspectiva discursiva, em que o discurso é concebido a partir da noção de heterogeneidade¹², e uma perspectiva psicanalítica, em que os registros Real, Simbólico e Imaginário¹³ são mobilizados.

A análise do *corpus* que buscamos empreender leva em conta a postura que Teixeira (2000) nos aponta:

para o analista de discurso que trabalha a equivocidade e a heterogeneidade, trata-se de surpreender um sentido que se constrói como efeito de evidência (sempre já aí) e o modo como, na própria organização das seqüências discursivas, emergem pontos de não-coincidência com o já-dito, provocando uma desestruturação do efeito de evidência. (TEIXEIRA, 2000, p.190)

Vale ressaltar ainda que esta dissertação, que enfoca o professor de espanhol como língua estrangeira sem formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, não se circunscreve no princípio do mérito. Ao nos distanciarmos de uma perspectiva essencialista, voltada para o conteúdo, não percorremos o caminho de buscar qual seja o “bom” professor; se aquele com ou sem formação específica na área do ensino de línguas estrangeiras.

Ao depararmo-nos com os dizeres do professor de espanhol, consideramos a impossibilidade de alcançarmos algo absoluto; e assim, buscamos, na pluralidade de discursos

¹¹ Sobre nossa opção teórica, apresentamos na página 27 desta dissertação algumas considerações.

¹² A noção de heterogeneidade que assumimos se fundamenta no trabalho de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), pois em sua abordagem o sujeito da psicanálise está implicado. Ainda, sobre a noção de heterogeneidade, encontramos na página 30 desta dissertação uma apresentação da proposta desenvolvida por Authier-Revuz.

¹³ Os três registros mencionados, Real, Simbólico e Imaginário, formam uma estrutura estabelecida por Lacan em 1953. “Estes três registros – real, simbólico, imaginário – nodulam-se numa representação da estrutura do sujeito em que, se um elo se desprende, todo o nó se desfaz, ou seja, para que o nó (estrutura) se sustente amarrado, os três elos (real, simbólico e imaginário) devem permanecer enlaçados”. (PACHECO, 1996, p. 42). Na página 35 desta dissertação, fazemos uma exposição sobre os registros mencionados.

possíveis, “surpreender um sentido” que comparece como um efeito que, de forma singular, marca, pelo menos em algum aspecto, a constituição identitária do professor de espanhol.

Além disso, por ser a dispersão o que nos constitui de fato, o sentido sempre pode ser outro. Encontramo-nos ante o eterno adiamento do sentido, e, assim, diante da impossibilidade de fechamento. O que podemos afirmar é que a maneira pela qual cada um vê a realidade encerra a singularidade de cada um, e esta nunca é a mesma.

CAPÍTULO 1

Algumas considerações teóricas

Compreendemos que não é possível marcar um início e um fim para o processo de formação do professor de língua estrangeira, que, em nossa concepção, é permanente e não se restringe unicamente a questões de ordem prática. Desse modo, postulamos que os processos identitários que podem, ou não, marcar a constituição dos professores em seu contato com uma língua estrangeira são relevantes para a compreensão da posição por eles assumidas no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Assim, fundamentados em alguns conceitos da Análise de Discurso de linha francesa, atravessada pela psicanálise lacaniana que nos apresenta a noção de sujeito que assumimos nesta dissertação: o sujeito do desejo que se constitui na e pela linguagem, buscamos discutir as noções de língua, discurso, sujeito, identidade e identificação.

Sobre nossa opção teórica, destacamos como contribuição o trabalho de Teixeira (2000) intitulado “Análise de Discurso e Psicanálise – Elementos para uma abordagem do sentido no discurso”. Nesse trabalho, a autora faz uma releitura da obra de Pêcheux, articulando Análise do Discurso e conceitos da Psicanálise, o que, nas palavras da prof^a Leci Borges Barbisan, mencionadas na apresentação da referida obra, implica “uma redefinição para a lingüística, não mais inscrita em paradigmas imanentistas, mas na qual regularidades são atravessadas por rupturas, por equívocos, de natureza psicanalítica” (TEIXEIRA, 2000, p.9)

Sobre a noção de atravessamento, Teixeira (2000, p.65) considera que assumir essa noção “significa reconhecer que a teoria psicanalítica da subjetividade afeta os três campos” que constituem a Análise de Discurso: o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso. Assim, não se trata de conceber a Psicanálise como mais um campo que compõe o quadro epistemológico da Análise de Discurso.

Vale ressaltar que Teixeira (2000) teve como objetivo em seu trabalho “fazer trabalhar, no quadro teórico da análise de discurso, a referência à categoria de real”

(TEIXEIRA, 2000, p. 199), proposta por Lacan. A respeito dessa categoria, Teixeira (2000) afirma que:

a consideração desse *resto*, que não se escreve e insiste pela via simbólica, abala a idéia de *completude* (do sujeito, do objeto de estudo, da ciência...), pois implica instituir a *falta* como integrante do que se apresenta homogêneo.”(TEIXEIRA, 2000, p. 199)

Ainda, sobre nossa opção teórica, temos o trabalho de Ferreira (2004) que, ao discorrer sobre uma proximidade entre a Análise de Discurso e a Psicanálise, considera a falta como elemento que possibilita um encontro entre essas áreas, e que se apresenta como constitutivo do sujeito, da língua e do discurso.

A respeito da falta, Ferreira (2004) afirma que:

o caráter estruturante e constitutivo da falta e o seu efeito em cada um dos conceitos fundadores [da AD] tornam-na lugar de possibilidade por excelência. Se não houvesse a FALTA, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. (FERREIRA, 2004, p.39-40)

A Análise de discurso busca na Psicanálise a noção de falta que comporta um furo na estrutura. Na Análise de discurso, tem-se o furo no fio do discurso que ao romper-se deixa transparecer a falta, e a possibilidade do sentido aflorar. Na Psicanálise, tem-se o inconsciente cuja possibilidade de existência advém do furo. Esse furo, que aponta para uma ruptura, constitui o sujeito como afirma a psicanálise. Sobre a noção do furo, Ferreira (2004) observa:

sujeito e linguagem se apresentam como estruturas que comportam esse furo, o qual se manifesta pelo estranho, enquanto categoria desencadeadora da ruptura. Linguagem, em Lacan, é o sistema que está em jogo como língua. Este sistema precede o sujeito e o condiciona. Há aqui um ponto de aproximação entre o sujeito da psicanálise e o do discurso. Ambos são determinados e condicionados por uma estrutura, que tem como singularidade o não-fechamento de suas fronteiras e a não homogeneidade de seu território. Dessa forma, sujeito, linguagem e discurso poderiam ser concebidos como estruturas às quais se têm acesso pelas falhas. (FERREIRA, 2004, p.43)

Para este trabalho, que busca tratar da constituição do professor de língua estrangeira, no caso, o professor de espanhol sem formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, a noção da falta decorrente do furo é essencial, pois aponta para um deslocamento necessário no modo como abordaremos o sujeito que se constitui na e pela

linguagem. Assumir a falta implica considerar a incompletude do sujeito e da língua, reconhecendo a heterogeneidade que os constitui.

1.1 Língua e discurso

A noção de língua neste trabalho se relaciona à concepção de sujeito que assumimos. A esse respeito, podemos citar Authier-Revuz (1998) que menciona duas concepções de sujeito: o sujeito-origem e o sujeito-efeito. Segundo esta autora o sujeito-origem refere-se ao sujeito da psicologia e das suas variantes “neurais” ou sociais. Nesta concepção, o sujeito é capaz de representar sua enunciação e o sentido produzido por ela, o que possibilita considerar que as formas de representação que os enunciadores dão de seu próprio dizer sejam um reflexo direto do real do processo enunciativo. Neste espaço, a homogeneidade é a marca do sujeito que está apto a controlar o que diz e os sentidos que produz, não há atos falhos, nem equívocos.

Já o sujeito-efeito refere-se ao sujeito do inconsciente, suposto pela psicanálise, ou o das teorias do discurso que postulam a determinação histórica em um sentido não-individual. Nesta perspectiva temos um sujeito que não controla seu dizer, que não é transparente ao enunciativo. O sujeito-efeito é produzido pela linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.16).

Nesta investigação, tomamos o sujeito como efeito e isto nos leva a considerar a opacidade da língua, em que a transparência apenas pode ser possível no imaginário; e que em sua suposta homogeneidade tem-se o atravessamento de equívocos.

Esses equívocos remetem-nos à exterioridade que é constitutiva da língua, há aí uma incidência do Real, que é próprio da estrutura, indicando que não temos a possibilidade de dizer tudo, “tudo não se diz”. É partindo desta proposição que Milner (1987, p.19) postula que “a língua suporta o Real da alíngua”. Este termo, alíngua, aponta para o impossível de dizer, para a marcação do não-todo que se constitui no real da língua. Para Milner (1987, p. 73), esse não-todo “imprime suas marcas e introduz sua estranheza inquietante nas cadeias da regularidade [...]”.

Ainda, a esse respeito, Milner (2006) afirma que:

a língua é, pois, esse ponto infinitamente multiplicado, no qual contingência e contato operam, o pontilhado onde, da imaginária

linguagem, irrompe a língua real, não sem que se desenhe a simbólica rede dos paradigmas. Estrutura heteróclita e, no entanto, tendendo para a regularidade, ela não pode ser melhor figurada do que por um esférico descosendo-se de um esférico: esférico do real, e esférico imaginário, mas também costura invisível e cerzidura gradeada do simbólico: a língua, assim, vai facilmente se deixar tomar por um objeto (a). Nada menos espantoso que vê-la, a um só tempo esvaziada e de novo inchada de valores infinitamente variáveis, animar o desejo de alguns. (MILNER, 2006, p. 34)

Assim, admitimos que a língua, em sua estrutura, comporta o furo, furo real que comparece e desestrutura a suposta homogeneidade da língua, e a falta que dele advém pode ser compreendida como elemento constitutivo da língua e não como uma falha, um defeito na estrutura.

Nesta perspectiva, salientamos como implicação decorrente da consideração do sujeito-efeito que a língua é um campo marcado pelo NÃO-UM, que insiste em aparecer, que é constitutivo do UM, e pela heterogeneidade que passa a ser fundante, que atravessa o discurso na e pela língua.

Sobre a noção de heterogeneidade, fundamentamo-nos, conforme mencionamos anteriormente, nos trabalhos de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004). Para Teixeira (2000) assumir a noção de heterogeneidade na perspectiva de Authier-Revuz é:

separar-se das teorias que tomam a heterogeneidade como a multiplicidade de manifestações que povoam o discurso para alinhar-se à visão que toma a heterogeneidade como fundante, um *furo real*, uma impossibilidade que ... não cessa de não querer se mostrar”. (TEIXEIRA, 2000, p. 131)

A noção de heterogeneidade nos trabalhos de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) é concebida como sendo perpassada por três campos: pelo dialogismo de Bakhtin, pela noção de interdiscurso de Pêcheux e pela noção de sujeito-efeito da psicanálise. É partindo desses campos que Authier-Revuz discute a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu dizer.

Ao tratar das heterogeneidades enunciativas, a autora menciona a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada que pode ser marcada ou não marcada.

Quanto à heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu dizer, a autora supracitada considera no dialogismo bakhtiniano o lugar que o autor confere ao outro no discurso. Para Bakhtin, o discurso não é individual e em cada palavra duas vozes se fazem presentes: a do eu e a do outro; “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’,

‘habitada’ ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.27). O outro do dialogismo de Bakhtin não se apresenta como sendo um objeto exterior ao discurso, ele é “a condição do discurso, e é uma fronteira interior, que marca no discurso a relação constitutiva com o outro” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.46).

Para Authier-Revuz, a heterogeneidade constitutiva, aquela que não se mostra no fio do discurso, apresenta-se como princípio que fundamenta a própria natureza da linguagem, e que, por essa razão, passa a ser condição para que haja discurso.

A heterogeneidade constitutiva relaciona-se ao que Pêcheux (1997) denomina Esquecimento nº 1 cuja noção remete-nos a um sujeito que julga ser a fonte primeira de seu dizer, sendo essa postura uma ilusão que lhe é necessária. Desse modo, o esquecimento nº 1 articula-se no nível do inconsciente e do interdiscurso.

O pressuposto do discurso atravessado pelo inconsciente, pelo interdiscurso e pela orientação dialógica de todo discurso tornam evidentes a heterogeneidade constitutiva que se apresenta como base para outra forma de heterogeneidade enunciativa: a mostrada, marcada e não-marcada.

A heterogeneidade mostrada, aquela que marca a inscrição do outro no discurso, diz respeito às formas que podem ser descritas lingüisticamente. Como exemplo de heterogeneidade mostrada marcada, temos o discurso relatado, em que o enunciador pode usar o discurso indireto para transmitir o discurso de um outro por meio de suas próprias palavras; ou pode usar o discurso direto, recortando as palavras do outro e citando-as em seu discurso através do uso de aspas, itálico, glosas.

Sobre a heterogeneidade mostrada não marcada, o enunciador pode utilizar-se do humor, da ironia, da imitação para trazer a presença do outro em seu dizer.

Assim, em relação à presença do outro no discurso, temos na heterogeneidade mostrada elementos que apontam para essa presença do outro explicitamente; e temos na heterogeneidade constitutiva a inscrição do outro, porém essa presença do outro não ocorre de forma explícita.

Para Authier-Revuz, a heterogeneidade mostrada é uma forma de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva. Nessa negociação, sob a forma de uma denegação, o sujeito distancia-se de uma parte de seu discurso, circunscrevendo o outro. Esse

posicionamento do sujeito assinala, aparentemente, para uma transparência do resto do discurso, como se tivesse domínio sobre seu próprio dizer.

Da psicanálise, interessa a Authier-Revuz a abordagem que considera o sujeito do inconsciente. Sobre o inconsciente, a autora citada afirma que:

sempre sob as palavras, “outras palavras são ditas”: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise *pode tentar* recuperar os indícios da “pontuação do ‘inconsciente’”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.28, grifo nosso)

A possibilidade de se chegar a uma comunicação efetiva não se concretiza, visto que a palavra apresenta tropeços, falhas que se apresentam como lapsos, os quais Authier-Revuz (2004) concebe como “as emergências surpreendentes de uma presença permanente”. Authier-Revuz cita Lemaire (1977, p. 83), para quem “o discurso não se reduz a seu dizer explícito; ele carrega com ele – como o próprio pensamento, como o comportamento – o peso do outro de nós mesmos. Aquele que nós ignoramos ou recusamos”; e a citação de Clément (1973b, p.159) sobre a existência de um avesso do discurso, “o avesso é a pontuação do inconsciente; ela não é um outro discurso, mas o discurso do Outro: isto é o mesmo, mas tomado ao avesso, em seu avesso”.

O trabalho de Authier-Revuz é relevante para nossa investigação, pois como lingüista que recorre a outros campos, ela se posiciona contra uma perspectiva de imanência lingüística, e propõe uma Lingüística que não desconsidera a exterioridade, pelo contrário, reconhece que há um sujeito que aí comparece.

Como partirmos da materialidade lingüística para chegarmos ao funcionamento discursivo, entendemos que a heterogeneidade constitutiva, proposta por Authier-Revuz, se apresenta como um elemento que possibilita explicar o funcionamento do discurso. Ao assumi-la, consideramos que aquilo que se enuncia é heterogêneo, provém de outros discursos, e aponta para a manifestação do interdiscurso.

A noção de interdiscurso, conforme Pêcheux e Fuchs (1990), nos remete ao postulado de que todo dizer constitui-se de outros discursos, e o elo entre o dizer e os outros discursos caracteriza-se por relações de contradição, submissão ou usurpação.

Ao tratar sobre o interdiscurso, Pêcheux (1997) o aborda, inicialmente, por meio da elaboração da noção de pré-construído, a qual aponta para a ilusão do sujeito que se crê fonte de seu discurso, conforme podemos observar:

o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que algo fala (ça parole) sempre antes, em outro lugar e independentemente. (PÊCHEUX, 1997, p. 162)

Neste trabalho, pelo modo como pretendemos abordar o discurso, consideramos o interdiscurso na concepção de Teixeira (2000) que o toma como:

um rastro de memória que, sem ser visível na sequência lingüística, constitui também o sentido do discurso, que é produto de enunciações anteriores, configurando-se como uma evidência, que entretanto é desestratificada pelos pontos de impossível que rompem a suposta homogeneidade do simbólico. Esse efeito de evidência, de fato, condensa – à maneira de uma rede de significações – certas exigências, demandas, pedidos de origem remota, que necessariamente pressupõe a presença do Outro barrado. Desse modo o trajeto pode sempre ser desfeito, exigindo do sujeito novos arranjos no plano do simbólico. (TEIXEIRA, 2000, p. 190)

Compreendemos que o interdiscurso marca o dizer do professor de espanhol, participante desta pesquisa, e “se apresenta no enunciado sob a forma do não dito, aí emergindo como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro¹⁴” (TEIXEIRA, 2000, p.196).

É preciso lembrar, antes de passarmos à noção de discurso, que o interdiscurso e o Outro não são tomados neste trabalho como categorias idênticas que se sobrepõem.

¹⁴ Os termos outro e Outro, apresentados com minúscula e com maiúscula, tem como referência a distinção proposta por Lacan entre Pequeno outro e Grande Outro. O pequeno outro diz respeito ao nosso semelhante, e o Grande Outro diz respeito a um lugar simbólico, é o lugar da palavra, não se trata de “um sujeito concreto, mas um lugar no discurso, estabelecido pelas cadeias de significantes, através do qual o sujeito se faz reconhecer enquanto desejo” (MRECH, 1999, p. 50-51). Sobre o pequeno outro, Mrech (1999) esclarece, ainda, que: O Pequeno outro é “o outro concebido de uma forma imaginária, onde o sujeito atribui ao outro externo as mesmas características que ele identifica nele mesmo”. Quanto ao Grande Outro, Mrech (1999) afirma que: “Para Lacan a linguagem e a fala, através do social, tecem o Outro de cada cultura, o chamado Outro social ou Outro simbólico. O Outro dos sujeitos é um produto da incorporação da cadeia de significantes familiar do sujeito. O Outro acaba sendo o lugar do tesouro dos significantes. Do Outro como simbólico, do Outro da referência. Do ponto de vista estrutural, o Outro não é fixo, transformando-se continuamente. Ele sofre influências tanto da sociedade quanto da estrutura familiar do sujeito. Daí, Lacan revelar que o Outro não é senão um semblante, um parceiro com o qual o sujeito interage. Um Outro que vai sendo internalizado pelo sujeito até se tornar o seu parceiro mais íntimo”. (MRECH, 1999, p. 135-136)

Consideramos que o interdiscurso pode ser compreendido como efeito do Outro que constitui o sujeito, não há sujeito sem Outro.

No que se refere à noção de discurso, Orlandi (2002) postula que não se trata apenas da transmissão de informação, pois no funcionamento da linguagem temos um complexo processo de constituição do sujeito e de produção de sentidos. Sobre a linguagem, ela “serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2002, p.21). Compartilhamos deste pensamento de Orlandi (2002) e pontuamos que falar em sentido implica, também, falar em não-sentidos.

Nesta perspectiva, entende-se o discurso como efeito de sentidos entre os locutores, e a língua é a sua condição de possibilidade. É através da materialidade lingüística que podemos conhecer aspectos da constituição identitária do sujeito.

Segundo Teixeira (2000), a estrutura material da língua:

“permite ‘escutar’ os ecos não intencionais que rompem a suposta homogeneidade do dizer. Ou seja: a língua tem as formas - mais explícitas ou menos explícitas - para sinalizar isso que fala antes em outro lugar, sem se dizer e que, no entanto, instaura efeitos de sentido”. (TEIXEIRA, 2000, p.184)

Neste ponto, salientamos que pretendemos abordar o discurso como acontecimento que, de acordo com Pêcheux (1990), pode ser compreendido como “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. Com esta noção de acontecimento, Pêcheux concebe o furo na estrutura, e a língua passa a ser abordada a partir do comparecimento do Real lacaniano; a língua tem estrutura e é nela que o equívoco aparece.

A noção de acontecimento nos permite acionar o aqui e o agora, há uma atualidade que comparece, aqui e agora, e essa mesma atualidade vem sob a forma de uma memória, de um já-dito.

Nesse trabalho da memória, a história que se presentifica não comporta a linearidade, pois o local comparece como não-totalizante; onde, aparentemente, não há sentido, ele brota; e a história se faz como processo. Teixeira (2000) considera que:

essa memória que irrompe na atualidade é um lugar de tensão entre a possibilidade/impossibilidade de dar vida a um desaparecido (Certeau, 1987); ela tem o efeito enganador de reconstituir os sempre-já-ditos, dando lhes ares de evidência e universalidade, mas ela é também o lugar em que

esses trajetos podem ser desfeitos, pois isso que fala antes em outro lugar, não se diz todo. (TEIXEIRA, 2000, p.181)

Para a autora supracitada,

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

Nesta perspectiva, pensar o discurso no entremeio da estrutura e do acontecimento é essencial, pois a noção de acontecimento, que não é visto como fato, e sim como interpretação, está aberta para a dimensão do devir; é na tensão entre estrutura e acontecimento que os efeitos de sentido processam-se, sentidos que, por serem históricos, sempre podem ser outros.

Segundo Pêcheux:

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

Assim, compreendemos que o dizer dos enunciadores desta pesquisa se produz pela via de um interdiscurso que vem carregado de uma memória e se atualiza; e essa memória aponta para os vários dizeres que se manifestam no interdiscurso, trazendo aqui implicações para a constituição do sujeito.

O acontecimento, instaurado no encontro da atualidade com a memória, desencadeia a possibilidade de deslocamentos que podem ser significativos para o sujeito que, ao encontrar-se sempre em produção, pode vislumbrar o surgimento de algo novo.

1.2 R.S.I. – Real, Simbólico e Imaginário

Antes de passarmos às considerações sobre os registros de Real, Simbólico e Imaginário, cabe retomar um pouco do que já afirmamos sobre a noção de sujeito que

assumimos nesta dissertação. Esta noção está relacionada ao descentramento do sujeito cartesiano.

Ao tratar sobre o descentramento do sujeito cartesiano, Hall (2000) menciona a descoberta do inconsciente por Freud, afirmando que:

a teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes . (HALL, 2000, p.36)

O aspecto da descoberta do inconsciente por Freud, na releitura de Lacan, aponta para a elaboração de um sujeito produzido pela linguagem que, para Lacan, é a condição do inconsciente, e não há sujeito dissociado de linguagem.

Nas palavras de Pacheco:

o sujeito é determinado pelo simbólico, por isso é barrado, dividido pelos significantes que o constituem. O lugar do sujeito é o lugar do corte, lacunar, evanescente, enquanto o eu sugere uma unidade, uma organização, uma completude imaginariamente construída. (PACHECO, 1996, p.44)

Sobre o sujeito não se pode falar antes de sua entrada no simbólico que se institui como lugar do Outro. Estamos diante de um sujeito que se constitui na e pela linguagem, que se apresenta como efeito do significante, o que implica o sujeito do desejo inconsciente; e é no campo da linguagem que seu emergir pode dar-se através de efeitos significantes.

Entendemos, pela ótica lacaniana, que o sujeito emerge da primazia do significante sobre o significado. Para Pacheco:

o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante; está assim assujeitado ao significante: nenhum significante é bastante para representá-lo e, desta impossibilidade, resta o objeto a, faltoso, causa de desejo. (PACHECO, 1996, p.46)

Com referência ao *objeto a* mencionado nesta citação, passamos a tratar, neste ponto, dos registros do Real, Simbólico e Imaginário que se configuram em torno desse *objeto a*.

A respeito deste objeto faltoso, o *objeto a*, Pacheco (1996) afirma que:

esse objeto é o elemento mais variável da pulsão, e o que causa o movimento desejante. É externo a toda definição possível de objetividade e situa-se no centro da nodulação borromeana, uma vez que é a um só tempo real, simbólico e imaginário, não lhe cabendo nomeação possível, pois, embora se

possa fazer representar tanto pelos objetos parciais, no registro imaginário, quanto pelo significante, no registro simbólico, não se confunde com eles uma vez que, por estar estruturalmente perdido, denuncia a impossibilidade de se representar totalmente o gozo mítico da primeira experiência de satisfação. Estando na base mesma da falta, o objeto a resiste à assimilação da função significante. Fica referido a um real inassimilável... (PACHECO, 1996, p. 48)

Observamos pela citação acima que o *objeto a*, objeto como falta e como causa do desejo, encontra-se no plano central de três dimensões: Real, Simbólico e Imaginário. Essas dimensões estabelecem entre si uma relação de interdependência que é representada por Lacan através do nó borromeano – três dimensões distintas que estão vinculadas sem nenhum encadeamento entre elas, pois se há a liberação de uma, as outras duas também são liberadas.

A respeito desse nó borromeano, Cesarotto (2005) pontua que:

esse nó é útil para perceber a concatenação dos registros e suas lógicas recíprocas, e evitar que sejam considerados separadamente, pois funcionam em uníssono. Assim mesmo, tendo cada um o devido status, nenhum deles tem mais ou menos hierarquia que os outros, atuando de maneira conjunta. (CESAROTTO, 2005, p.26)

Na dimensão do imaginário, o sujeito se vê como “eu”, tem-se uma imagem sobre o mundo em que se vive. Neste plano, os esquecimentos número 1 e número 2 de Pêcheux (1997) estão em operação.

O Esquecimento nº 1, como mencionamos anteriormente, nos remete a um sujeito que se vê como fonte primeira do dizer, já o esquecimento nº 2 aponta para a maneira como o sujeito enuncia, para as escolhas lingüísticas que ele faz, evidenciando que pelo processo da paráfrase seu enunciado pode ser reformulado, o dizer pode apresentar-se de outro modo.

Sobre o registro do imaginário, Battaglia (2005) considera que se trata:

do campo dos ideais introjetados e sedimentados pelo Outro, o registro do engodo das imagens ideais e globalizadoras. [...] para que o sujeito se salve da submissão ao Outro, é preciso que ele sustente o seu próprio desejo. (BATTAGLIA, 2005, p. 17)

Na teoria lacaniana, o desejo refere-se à necessária relação do ser com a falta, sendo a Lei, a castração¹⁵, que confere forma a este desejo, o que nos remete a uma categoria vinculada à linguagem: o simbólico.

¹⁵ A respeito da castração, Battaglia (2005) afirma: a castração – que é a Lei, o que interdita o incesto, ou a ilusão de completude imaginária entre mãe e bebê – fundamenta-se pela falta de um objeto Imaginário. Ou seja, é uma ação Simbólica que rompe com a ilusão de uma satisfação plena e de um par complementar. O agente que

Na dimensão do simbólico, temos uma mudança na noção de sujeito em função da noção de linguagem. Para que haja sujeito, é necessário que se estabeleça sua entrada na ordem do simbólico, na ordem da linguagem; o que significa que ela preexiste ao sujeito, o sujeito é falado antes de falar¹⁶.

É essa linguagem que coloca o sujeito numa rede de significantes que lhe permite enfrentar o mundo de uma maneira absolutamente singular, pois cada sujeito tem uma cadeia de significantes diferente. Neste plano do simbólico, o sujeito reconhece-se castrado, sendo este reconhecimento o que lhe possibilita mover-se.

Sobre os significantes, Battaglia (2005) pontua que:

vai-se de uma palavra relevante a outra (ou, dito de um modo lacaniano, de um significante a outro), compondo uma rede de significações. Pode-se dizer, então, que os significantes dialogam entre si, deslizam de um a outro revelando sempre um sentido expresso e outro latente – este último só parcialmente clarificado pela emergência de um outro significante.[...] O que tais palavras significantes não revelam – ao mesmo tempo em que mostram – é o buraco necessário aberto no psiquismo pela falta, pela precocidade e pela incompletude humana [...] o traumático existente no pulsional se dá justamente porque o significante não consegue assimilar toda libido no aparelho psíquico, deixando transparecer o furo, a insatisfação que a energia errante abre no corpo. Enfim, as palavras de certo modo substituem e mantêm um tanto distante o inevitável horror que o limite da vida reserva a cada um. São elas que tornam simbolicamente suportável o vazio inevitável da falta, isto é, são elas que tentam fixar a pulsão a um representante dando-lhe direção. (BATTAGLIA, 2005, p. 19)

As palavras de Battaglia reforçam o que apresentamos acima sobre a questão do sujeito encontrar-se assujeitado ao significante e sobre a impossibilidade desse significante representá-lo na totalidade. Da impossibilidade de representação tem-se a causa de desejo do sujeito: o *objeto a* que nos remete à categoria do real.

opera este corte é um agente Real, encarnado pela mãe que introduz à criança um outro elemento (além deles dois), que lhes servirá de intermediário e marcará que entre um e outro há um abismo de incompreensão – este elemento é o significante Nome-do-Pai. (BATTAGLIA, 2005, p. 20)

¹⁶ Sobre a condição do sujeito de ser dito antes de dizer, lê-se em Fink (1998) que para Lacan “nascemos em um mundo de discurso, um discurso ou linguagem que precede nosso nascimento e que continuará após a nossa morte. Muito antes de uma criança nascer, um lugar já está preparado para ela no universo lingüístico dos pais: os pais falam da criança que vai nascer, tentam escolher o nome perfeito para ela, preparam-lhe um quarto, e começam a imaginar como suas vidas serão com uma pessoa a mais no lar. As palavras que usam para falar da criança têm sido usadas, com frequência, por décadas, se não séculos e, geralmente, os pais nem as definiram e nem as redefiniram, apesar dos muitos anos de uso. Essas palavras lhes são conferidas por séculos de tradição: elas constituem o Outro da linguagem, como Lacan chama em francês (l’Autre du langage), mas que podemos tentar converter em o Outro da lingüística ou o Outro como linguagem”. (FINK, 1998, p. 21)

Entendemos que o *objeto a* é a causa do movimento desejante, do fluxo pulsional que segundo Battaglia (2005) é o que estrutura o aparelho psíquico:

o fluxo pulsional, que permanece errante e sem representante, é o que causa o próprio aparelho psíquico, no sentido de que é um buraco Real que clama por um significante que o fixe a um objeto e por uma imagem que lhe dê consistência, mas tudo o que encontra é a marca de um objeto ausente (denominado por Lacan objeto a), o silêncio. Mas o Real é mais do que o objeto a; ele é o imponderável, o sem sentido que retorna incessantemente questionando o sujeito e sua existência. (BATTAGLIA, 2005, p. 19-20)

Podemos compreender que o real não pode ser simbolizado porque a linguagem não diz tudo, é por causa do real que a linguagem não diz tudo, daí o equívoco, a falta. O real não cessa de não se escrever, ele comparece a toda hora; em seu eterno retorno ele vem como contingência, e ao comparecer no simbólico, ele faz um furo, e tem-se, assim, um corte na estrutura do sujeito, trata-se da inscrição da falta na estrutura.

Diante do exposto, observamos que os registros Real, Simbólico e Imaginário encontram-se entrelaçados e são responsáveis pela consistência e existência do psiquismo. Ainda, sobre esses registros, vale fazer referência ao trabalho de Cesarotto (2005) que menciona cada um desses registros, afirmando que:

o imaginário inclui duas acepções. Por um lado, quer dizer falso e, por este viés, aponta à ilusão de autonomia da consciência. Por outro lado, tem a ver diretamente com as representações e as imagens, as matérias-primas das identificações. [...] Fora desse âmbito, os humanos só existem porque falam. O registro do simbólico tem, na linguagem, sua expressão mais concreta, regendo o sujeito do inconsciente. Ela é a causa e o efeito da cultura, onde a lei da palavra interdita o incesto e nos torna completamente diferentes dos animais. [...] O real, como terceira dimensão, é sempre aludido pela negativa: seria aquilo que, carecendo de sentido, não pode ser simbolizado, nem integrado imaginariamente. Aquém ou além de qualquer limite, seria incontrolável e fora de cogitação. A reflexão a seu respeito traz de novo o velho problema da incompatibilidade cognitiva entre o sujeito e o objeto. Relação impossível, por ser o segundo sobredeterminado, e o primeiro pervertido pelo seu desejo. (CESAROTTO, 2005, p.25)

Ainda, ao referir-se às noções de Real, Simbólico e Imaginário, Cesarotto (2005) apresenta alguns pressupostos que se encontram implicados nessas noções:

- O inconsciente está estruturado como uma linguagem.
- A linguagem é a condição do inconsciente.
- O inconsciente é o discurso do Outro.
- O desejo do homem é o desejo do Outro.

Essas afirmações balizam os registros e funcionam como as referências imprescindíveis na dialética do desejo. Na dependência do dizer, o

simbólico. Nas miragens do eu, o *imaginário*. Na emergência sem mediação, o *real* como causa. Em todos os casos, a alteridade radical da *outra cena*. (CESAROTTO, 2005, p.27)

Compreendemos que o sujeito desejante transita nos registros mencionados acima. Assumimos essa noção de sujeito desejante nesta investigação que busca apontar alguns aspectos da constituição identitária do professor de língua espanhola sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Observamos, ainda, que a consideração dos registros do real, do simbólico e do imaginário nos possibilita compreender de que maneira o significante professor de língua espanhola incide no sujeito e como ele é assumido.

Consideramos que, ao abordar um objeto, a permanência do sujeito apenas no simbólico ou no imaginário conduz o sujeito ao pensamento de que pode controlar tudo, dificultando-lhe o relacionar-se com a falta que lhe constitui. O furo na estrutura da cadeia de significantes assinala para um sujeito que não pode tudo saber, pois o fato de constituir-se na e pela linguagem traz como implicação o fato de que há algo que foge da ordem de um saber.

Compartilhamos do pensamento de Kupfer (2001) quando afirma que:

vivemos no mundo contemporâneo, a prevalência do registro do imaginário. Na falta de redes de sustentação que possam remeter os sujeitos a uma tradição, a um passado, a significações capazes de orientar as ressignificações do futuro, estamos jogados em um mundo fragmentado. Neste mundo fragmentado, imperam imagens estáticas, desarticuladas e, por isso, carregadas de um sentido colado a cada uma delas. Assim, ganham sentido absoluto, não fazem cadeia, não se articulam com outras na produção de sentidos que lhe são superiores. Um objeto é o que é, e não o que vale dentro de uma série capaz de lhe dar um sentido por sua posição nela. Ficamos assim reduzidos a um mundo de objetos. (KUPFER, 2001, p. 143)

Partimos do pressuposto de que a consideração da noção de real demanda do sujeito uma tomada de posição e que há desejo em operação. Nesta perspectiva, vemos que a estrutura da cadeia de significantes não é estática. Há sempre a possibilidade de desestabilização. O furo no simbólico aponta para um sujeito que, embora falado, também fala e, assim, ao falar, produz sentidos e intervém nos sentidos que são dados.

Neste ponto, mencionamos a pulsão como um elemento fundamental no processo de constituição do sujeito. Segundo Souza (1997):

a pulsão exerce um papel de ruptura, necessário para considerar que se o ser é sujeito à linguagem isto se dá sob a condição de que os objetos que se criam através dos sentidos que se tecem na linguagem estão sob o risco da

provisoriamente. [...] Pode-se dizer que o desejo representa a pulsão na subjetividade que constitui simbólica e imaginariamente objetos (sentidos) que possam concorrer para sua (do desejo) satisfação, cujo destino é o de jamais encontrar a plenitude. Dito de outro modo, os sentidos que o sujeito encontra no campo do Outro, estes sentidos aos quais se *assujeita*, jamais poderão representá-lo (o sujeito) totalmente porque há algo da ordem da pulsão (ou do real como define Lacan) capaz de romper a relação com o objeto/sentido e convocar a uma resignificação. (SOUZA, 1997, p.100)

A consideração de que há desejo em operação remete-nos ao sujeito da pulsão, para quem a noção de completude não se sustenta, e para quem se faz presente a noção de real. Trata-se de um sujeito que está sempre em busca do objeto perdido. Essa perda é constitutiva do sujeito e faz com que, em um processo permanente, o sujeito passe a buscar uma forma de suprir essa falta, que se inscreve como uma mola propulsora do sujeito. A falta jamais é preenchida, é isso que o impulsiona e que lhe permite produzir.

Nesta perspectiva, ao tratarmos do sujeito do desejo, do inconsciente, temos como possibilidade concebê-lo, apenas, como sujeito que está sempre por vir, não se apresenta acabado, definido. Esse sujeito se encontra em permanente processo de produção.

A possibilidade do sujeito desejante que está sempre em produção é a de marcar a diferença, de singularizar-se. A esse respeito, Pacheco (1996) discorre, afirmando que:

[...] emergência de verdade – produção do novo, logo criação. Criação é no retorno do sujeito ao simbólico, fazer uma reorganização de suas sobre-determinações, modificando a situação já dada. É a liberdade possível para o falante. (PACHECO, 1996, p. 95)

Compreendemos que o exercício da diferença pelo sujeito vincula-se ao modo como ele relaciona-se com o Outro que o constitui. A respeito desse Outro, as palavras de Birman (1994) confirmam o que já mencionamos neste trabalho:

é o Outro como linguagem e como ser que é o contraponto fundante do sujeito, pois [é] pela mediação do Outro que a multiplicidade de coisas e objetos do mundo se ordena para o sujeito como um conjunto significativo para o seu desejo, da mesma forma é pela mediação do Outro que se articula a relação entre os diferentes sujeitos, de maneira a se delinear o horizonte para o confronto e apropriação das coisas e objetos do mundo (BIRMAN, 1994, p. 112).

Entendemos que o sujeito se constitui pela via do Outro, e a manifestação de sua singularidade, momento evanescente, se encontra vinculada à maneira como o sujeito lida com esse Outro. Sobre a questão da singularidade Birman (1994) afirma que:

(...) a concepção da singularidade indica marcação de uma descontinuidade no campo do contínuo, a produção de algo que é heterogêneo num campo definido pela homogeneidade, a irrupção de algo que é diferença no campo do mesmo. Por isso, se produziria na singularidade a emergência de algo que é único e não a pluralidade do múltiplo, rompendo pois com a regularidade da lei, mas considerando esta como o campo que é pressuposto para indicar a irrupção do único (BIRMAN, 1994, p. 152).

Nesta perspectiva, ao nos voltarmos para a constituição do sujeito, buscamos compreender um pouco da relação que o professor de espanhol, participante dessa pesquisa, estabelece com o Outro que o constitui, ou seja, o que esse professor faz com os significantes que lhe constituem. Para Souza (1994, p. xiii) “o significante confere ao ser humano a possibilidade de não se restringir a apenas ser, mas de também saber-se ser”.

Este saber-se ser torna-se possível quando o sujeito tem condições de falar de si a partir da posição que ele ocupa e não a partir de um procedimento predicativo. A questão não é o que se é, pelo contrário, trata-se de quem se é, o que aponta para o caráter evanescente do sujeito.

Estamos diante de um saber que remete à provisoriedade que está em jogo, não se está na ordem de uma totalidade, e que, também, remete à angústia. Compreendemos que é nesse jogo que nos movemos, e isso implica saber-se ser nessa dimensão.

Desta forma, indagamo-nos se o sujeito ao assumir a posição de professor de espanhol, ao inserir-se nesse grupo, exerce sua singularidade. Esse sujeito que se circunscreve na ordem do devir é, conforme Pacheco (1996, p.97) “o que se dirá no mundo sempre de uma forma nova e singular em processo de constante produção”.

É assim que concebemos o sujeito, como aquele que, “estando sempre por vir”, tem a possibilidade de comparecer e interferir no espaço em que atua de forma criativa, produzindo discursos que podem favorecer deslocamentos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.3 Identidade e identificações

Consideramos que o funcionamento do imaginário do professor de espanhol sobre a língua, sobre o ensino dessa língua e sobre a formação do professor de língua estrangeira pode apontar para aspectos de sua identidade e suas identificações.

A questão da identidade e da identificação é apresentada por Hall (2000) que ao tratar dessas noções afirma que:

sobre a identidade e a identificação, podemos dizer que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2000, p.13).

Para Hall (2000), a identidade é formada através de processos inconscientes, permanece em constante processo de formação, e na sua idéia de unicidade há sempre algo imaginário ou fantasiado. O autor citado postula que:

[...] a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2000, p.39)

Segundo Hall, é melhor falarmos de identificação, já que é possível vê-la como um processo em andamento. Desse modo, recorremos ao conceito de identificação, considerando que a noção de sujeito que tomamos nesta pesquisa indica que o sujeito é cindido, descentrado, inconsciente, constituído pelo Outro. Sua possibilidade de unidade ocorre apenas no plano imaginário. Assim, não podemos falar em uma identidade acabada, podemos sim perceber momentos de "identificação" que se movem e se modificam de forma permanente.

Por outro lado, Hall se posiciona favorável ao reconhecimento da identidade desde que esse reconhecimento ocorra fora do âmbito da rigidez da oposição binária, e aponta para o significado que apesar de se construir pela diferença, não é fixo. Assim, Hall recorre ao conceito de *différance* de Derrida para quem “o significado é sempre diferido ou adiado; não é

completamente fixo ou completo, de forma que sempre existe algum deslizamento” (DERRIDA, apud WOODWARD, 2000, p. 28).

No que se refere às identificações, encontramos na interpretação que Nasio (1998) faz de Lacan a apresentação de três formas: a simbólica, a imaginária e a fantasística. Para este autor, na identificação simbólica os elementos que comparecem são o significante e o sujeito do inconsciente; na identificação imaginária, a imagem e o eu; e na identificação fantasística, temos o sujeito do inconsciente e o *objeto a*.

Como já observamos anteriormente, é na identificação simbólica, nas relações estabelecidas na rede de significantes, que o sujeito do inconsciente se constitui. Quanto à identificação imaginária, podemos compreendê-la no estágio do espelho¹⁷, quando a criança que não possui qualquer auto-imagem como uma pessoa “inteira”, se vê ou se “imagina” a si própria refletida – seja literalmente, no espelho, seja figurativamente no “espelho do olhar do outro” – como uma “pessoa inteira”. Neste momento, “tem-se a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, apud ZIZEK, 1996, p.98), constitui-se o eu-imaginário.

Para que o sujeito tenha uma imagem do eu, é preciso que ele se veja separado da mãe; e é com essa separação que ele se depara com o *objeto a*, o objeto perdido que caracteriza a falta que lhe constitui e que move seu desejo. É na incidência do simbólico, ao ver-se castrado, que o sujeito segue em busca do objeto perdido, o que implica para o sujeito uma possibilidade de buscar outras opções que lhe permitem marcar sua singularidade. Esta perspectiva remete-nos ao âmbito da subjetividade. Sobre a subjetividade, Woodward (2000) considera:

“subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. [...] As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições [...] O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade.

¹⁷ Sobre o estágio do espelho, encontramos na obra Um Mapa da Ideologia, de Slavoj Zizek, o texto de Jacques Lacan intitulado “O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu”.

Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares. (WOODWARD, 2000, p. 55-56)

A noção de subjetividade apresentada na citação acima encontra eco em nossa proposta de investigação sobre os processos identitários e suas possíveis implicações à constituição identitária do professor de língua estrangeira. É nesta base que buscamos problematizar alguns aspectos da constituição identitária do professor de espanhol sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de línguas.

Ao considerarmos que nosso percurso é desencadeado pelo discurso, ressaltamos que o sujeito produz seu discurso em um espaço de identificações permanentes, e não tem o controle sobre os efeitos de sentido de seu dizer. Conforme considera Teixeira (2000, p. 199): “de fato, o sentido está aí, sempre parcial e contingente, não todo. E é porque ele fracassa que novos sentidos podem proliferar, pois a falta não cessa de mobilizar a produção de significantes”.

No próximo capítulo, passamos a apresentar alguns aspectos da história do ensino da língua espanhola no Brasil por compreendermos que essa história pode marcar de forma significativa a constituição do professor de espanhol.

CAPÍTULO 2

O ensino da língua espanhola no Brasil

Esta pesquisa, como já mencionamos, tem como objetivo geral discutir sobre a formação do professor de espanhol e problematizar alguns aspectos da constituição identitária desse professor sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. E, como objetivo específico, buscar no dizer desse professor de espanhol os possíveis discursos que lhe constituem e discutir algumas implicações desse dizer para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, para a produção desta dissertação, conforme explicitamos anteriormente, partimos do pressuposto de que o dizer do professor de espanhol está constituído pela história do ensino do espanhol, pelo Outro, o que comporta, portanto, uma exterioridade. Esses elementos são constitutivos do processo de constituição identitária do professor de espanhol.

Nesta perspectiva, passamos a apresentar, ainda que parcialmente, aspectos da história do ensino do espanhol no Brasil por considerarmos que alguns desses aspectos que apontam para a constituição identitária do professor de espanhol, dessa ou daquela maneira, podem encontrar, de algum modo, raízes nesta história.

Sobre o ensino do espanhol no Brasil, podemos mencionar o trabalho de Eres Fernández (2000)¹⁸ que apresenta algumas situações que marcaram a história do ensino do espanhol no Brasil nos últimos cinquenta anos.

Segundo Eres Fernández (2000), a inclusão do espanhol nas escolas secundárias do Brasil ocorre a partir de 1942, com um número de horas-aula reduzido, o que aponta para sua pouca relevância.

Em 1961, temos a reforma educativa brasileira que prevê o ensino das línguas estrangeiras nos níveis básico e secundário como disciplina optativa ou complementar, permitindo que a escolha do idioma a ser oferecido fosse feita pelo próprio centro de estudos.

¹⁸ O trabalho de Eres Fernández (2000) foi publicado em espanhol. O que apresentamos sobre o mesmo é tradução nossa.

Para a autora citada, essa possibilidade de escolha do idioma traz uma implicação para os cursos de formação de professores. Em função da preferência de estudo no ensino regular se voltar para a língua inglesa, os professores de inglês são os que encontram mais opções no mercado de trabalho. Essa realidade favorece o ensino do inglês, e, como consequência, a licenciatura em língua espanhola se mantém apenas em poucas instituições superiores.

O sistema de educação no Brasil passa por mudanças com a lei 5692/71. No âmbito do ensino de idiomas, a alteração que se faz prevê a obrigatoriedade de oferta de uma língua estrangeira no ensino secundário, porém sem especificar qual idioma deve ser oferecido. Essa situação favorece a consolidação da língua inglesa no ensino regular.

Outra mudança no ensino de idiomas estrangeiros ocorre com a lei 9394/96. O ensino de idiomas estrangeiros passa a ser obrigatório a partir do quinto ano da educação básica, cabendo à escola escolher o idioma a ser oferecido aos estudantes. Neste momento, percebe-se um aumento pelo interesse por aprender o espanhol, mas a superioridade do inglês ainda permanece em muitas instituições.

Ao fazer um percurso da história do ensino do espanhol no Brasil, Eres Fernández (2000) menciona duas dificuldades que surgiram em decorrência do pouco interesse pelo estudo do espanhol nas décadas de 60 e 70, e início dos anos 80: um número reduzido de professores fazem o curso de licenciatura na área do espanhol e a escassez de materiais didáticos de ensino de espanhol disponíveis no Brasil.

Em relação a esses problemas, a autora pontua que na atualidade algumas razões contribuíram para despertar o interesse pelo idioma espanhol, como as relações com os países hispanoamericanos, e os motivos políticos e culturais. Com o aumento da demanda do espanhol, o mercado editorial passa a apresentar uma grande variedade de ofertas que vêm suprir a falta de materiais didáticos; porém ainda é pouca a oferta de docentes habilitados para atuarem no ensino do espanhol.

Sobre a formação de professores de espanhol, tema de interesse dessa investigação, Eres Fernández (2000) considera que:

a formação de professores, hoje ainda não se resolveu em sua totalidade. A crescente demanda de profissionais capacitados e qualificados se vê limitada pelo reduzido número de faculdades e universidades que mantêm cursos de licenciatura; esta situação impulsionou a prática do ensino sem a formação necessária, e embora a legislação busque regularizar a condição do docente impõe dificuldades muito específicas aos que desejam obter o título correspondente. (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 274-275, tradução nossa)¹⁹

¹⁹ La formación del profesorado, hoy todavía no se ha resuelto en su totalidad. La creciente demanda de profesionales capacitados y calificados se ve limitada por el reducido número de facultades y universidades que

Podemos observar que a formação acadêmica específica na área do ensino e aprendizagem de línguas se apresenta como um problema para grande parte dos professores que atuam no ensino da língua espanhola; e que há uma necessidade de se problematizar a formação do professor de espanhol como língua estrangeira em um âmbito que vá além de uma expectativa legal nesse processo de formação.

O crescimento do espanhol no Brasil acentua-se na década de noventa, e amplia a oferta de opções de trabalho aos professores da língua espanhola, conforme pontua Eres Fernández (2000):

o “boom” do espanhol no Brasil se manifesta com a implantação de um grande número de centros de ensino que oferecem cursos de espanhol, simultaneamente as escolas regulares de ensino básico também começam a incluir o castelhano entre as disciplinas opcionais ou obrigatórias. Nos encontramos, agora, frente a uma situação muito distinta da que vivemos na década dos setenta, por exemplo.

Agora, temos um público que começa a perceber a necessidade de aprender o idioma: já não basta apenas ser capaz de comunicar-se em uma linguagem que pretende ser espanhol, mas apresenta uma infinidade de interferências do português, a comunicação deve realizar-se em bom castelhano. O mundo do trabalho começa a valorizar tal conhecimento e a crescente demanda por cursos de espanhol aumenta a correspondente oferta. Abre-se, pois, o mercado de trabalho para os professores de espanhol. (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 280, tradução nossa)²⁰

Compreendemos que o conhecimento da língua espanhola é um dos pontos a serem trabalhados na formação do docente de espanhol para que esse professor possa atuar com compromisso e ética no ensino do espanhol como língua estrangeira; e entendemos também que o fato do mercado de trabalho ser favorável aos professores de espanhol reforça a necessidade de se problematizar a formação desses profissionais.

mantienen cursos de licenciatura; esta situación ha impulsado la práctica de la enseñanza sin la formación necesaria, y aunque la legislación busca regularizar la condición del docente, impone dificultades muy específicas a quienes desean obtener el título correspondiente. (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 274-275)

²⁰ El boom del español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo.

Ahora, tenemos un público que empieza a darse cuenta de la necesidad de aprender el idioma: ya no basta ser capaz de comunicarse en un lenguaje que pretende ser español pero presenta un sinfín de interferencias del portugués, sino que la comunicación debe efectuarse en buen castellano. El mundo laboral empieza a valorar tal conocimiento y la creciente demanda por cursos de español incrementa la correspondiente oferta. Se abre, pues, el mercado de trabajo para los profesores de español. (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 280)

Ainda em relação à demanda de professores de espanhol, Fernández (2005) considera que esta necessidade é decorrente de um momento de auge e prestígio que o espanhol vive no início do século XXI no Brasil, e que é favorecida por três fatos: a criação do Mercosul, a presença de grandes empresas de origem espanhola, principalmente a partir de 1996, e o peso da cultura hispana.

Esses fatores que favorecem o crescimento do espanhol no Brasil contribuíram para que houvesse uma demanda de professores de espanhol que não condizia com a realidade de professores capacitados para atender a essa demanda. Essa situação tornou explícita a necessidade de investimentos na formação de professores de espanhol, conforme afirma Fernández (2005):

a formação de professores de espanhol é uma das grandes dívidas que o governo do Brasil tem contraída com a sociedade brasileira. Com o crescimento súbito da demanda do espanhol, a falta de professores se tornou evidente, como reconhece o próprio Ministério de Educação do Brasil, que chegou a falar da necessidade de 210.000 professores de espanhol se for declarada a obrigatoriedade do espanhol no ensino não universitário. Este número, sendo exagerado, não é absurdo considerando que essa obrigatoriedade poderia afetar a mais de cinco milhões de estudantes em todo o país. (FERNÁNDEZ, 2005, p.30, tradução nossa)²¹

Certamente, a demanda de professores de espanhol no Brasil constitui-se em uma carência ainda não suprida; e, embora haja por parte do governo brasileiro o reconhecimento da necessidade de professorado nesta área, não há uma ampla discussão que enfoque a problemática da formação desse profissional.

Ainda podemos observar que a necessidade de professores de espanhol se amplia com a aprovação da Lei nº 11.161²², publicada em 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no ensino médio.

Verificamos que, após a promulgação da Lei nº 11.161, foi realizado um seminário²³ sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira, nos dias 17 e 18 de novembro de 2005, na cidade do Rio de Janeiro.

²¹ La formación de profesores de español es una de las grandes deudas que el gobierno de Brasil tiene contraídas con la sociedad brasileña. Con el crecimiento súbito de la demanda del español, las carencias de profesorado se han hecho manifiestas, como reconoce el propio Ministerio de Educación brasileño, que ha llegado a hablar de la necesidad de 210 000 profesores de español si se declarara la obligatoriedad del español en la enseñanza no universitaria. Esta cifra, siendo abultada, no resulta descabellada teniendo en cuenta que esa obligatoriedad podría afectar a más de cinco millones de estudiantes en todo el país. (FERNÁNDEZ, 2005, p.30)

²² Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

A organização do seminário foi feita pelo Ministério da Educação do Brasil, em parceria com os Ministérios da Educação da Argentina e da Espanha e com o apoio da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI); e sua realização teve como objetivo discutir a implementação da Lei nº 11.161.

Na ata deste seminário, observamos que as autoridades presentes ressaltaram, em suas falas, a importância da referida lei, bem como manifestaram disposição para cooperar no processo de implementação da mesma, e, dentre as temáticas apresentadas, sublinharam o papel das instituições de ensino superior na formação de docentes de espanhol para o ensino médio.

Consideramos importante apresentar aqui o que considera a Diretora do Departamento de Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC, Lucia Helena Lodi, em relação ao desenvolvimento de um conjunto de ações voltadas para a implantação da Lei nº 11.161. Em suas palavras, a referida diretora mencionou que:

a inclusão do Espanhol no currículo do ensino médio responde à necessidade de assegurar melhores condições de inserção dos jovens na sociedade atual. Para tanto, as escolas precisam dispor de professores habilitados e qualificados, bem como contar com recursos materiais adequados que atendam aos objetivos propostos. Entre as ações previstas, destacam-se: articular a ampliação da oferta de cursos e matrículas no ensino superior para a formação de professores de Língua Espanhola; fortalecer o programa de formação inicial e continuada para professores em exercício na rede pública de ensino; selecionar e distribuir material para auxiliar o professor em sala de aula; promover intercâmbio com países da América Latina e Espanha; e elaborar as orientações curriculares. (ATA DO SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, NOVEMBRO/2005)

Nesta citação, reconhece-se a necessidade de formação de professores de espanhol, e aponta-se para as instituições de ensino superior como espaços em que essa formação pode ocorrer. Em relação às instituições de ensino superior que oferecem curso para formação de professores de espanhol, reiteramos que na região em que desenvolvemos essa investigação apenas três instituições privadas cumprem esse papel, e não há nenhuma universidade pública que atenda à necessidade de formação de docentes de espanhol, o que nos permite afirmar que há um descompasso entre o crescimento e/ou a necessidade de formação e aquilo que se apresenta, de fato, como espaços adequados para a formação de professores qualificados de língua espanhola.

²³ Fonte: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai_ata171105.pdf

Cremos, então, que esse quadro contribui para que sujeitos assumam a posição de professor de espanhol com uma formação inadequada. O ensino da língua espanhola começa a ser exercido, na maioria das vezes, logo após a conclusão de um curso de espanhol em um instituto de idiomas, ou, até mesmo, durante esse curso.

O que resulta disso é a simplificação da formação do professor de língua estrangeira. O sujeito assume a posição de professor de uma língua estrangeira, especificamente espanhol, sem que questões pertinentes ao seu objeto de trabalho, como, por exemplo, a necessidade de lidar com a falta de motivação do aprendiz, sejam problematizadas.

Sobre o plano de ações previstas pela Secretaria de Educação Básica do MEC para a implementação da lei nº 11.161, o Relatório de Gestão²⁴ dessa secretaria, publicado em dezembro de 2006, apresenta um tópico que trata das “Principais Políticas e Programas de Ensino Médio”. Neste tópico temos um item intitulado “Apoio aos docentes do idioma espanhol”, citando ações que foram desenvolvidas em 2006 para viabilizar a lei nº 11.161. Assim, temos:

em 05 de agosto de 2005, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.161, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola pelas escolas de ensino médio. Em 2006, para apoiar os sistemas de ensino no processo de implantação do referido idioma foram realizadas as seguintes ações:

- avaliação, seleção de gramática, dicionário monolíngüe, dicionário bilíngüe e livro para o professor, para composição de Kit a ser distribuído às escolas e professores de espanhol do ensino médio da rede pública;
- distribuição dos Kits às escolas;
- elaboração das orientações curriculares para o ensino do idioma espanhol, publicadas no documento “Orientações Curriculares para o ensino Médio”;
- reunião com o fórum de Pró-Reitores de graduação visando a ampliação da oferta de cursos e matrículas para a formação de professores de língua espanhola. (RELATÓRIO DE GESTÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MEC, 2006, p. 60-61)

Sobre a ação que se volta para a “avaliação, seleção de gramática, dicionário monolíngüe, dicionário bilíngüe e livro para o professor, para composição de “kit” a ser distribuído às escolas e professores de espanhol do ensino médio da rede pública”, pontuamos que, a nosso ver, essa ação também se insere em uma perspectiva simplista da formação do professor de espanhol no Brasil.

Compreendemos que o fato de se distribuir a um professor um “Kit”, composto de gramática, dicionário e livro, desatrelado de problematizações sobre a formação, reduz significativamente a possibilidade desse professor discutir a respeito de questões pertinentes a

²⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2007/relgest_06.pdf

sua formação. Esta ação inscreve-se no discurso do pragmatismo, sugerindo que para ser professor de língua estrangeira pode ser suficiente ter uma gramática, um dicionário e um livro.

Consideramos que a lei nº 11.161 traz uma perspectiva favorável de trabalho aos professores de espanhol, ampliando seu campo de trabalho. Entretanto, observamos que apesar do desenvolvimento de algumas ações voltadas para sua implementação, ainda não há uma ação concreta que viabilize a formação do docente de língua espanhola, permanecendo, nesse âmbito, uma lacuna.

Como observamos, a década de noventa marca um período de expansão para a língua espanhola no Brasil, e, como implicação, o interesse crescente pela aprendizagem do espanhol ressalta a necessidade de professores dessa língua.

O que podemos observar, ainda, é que, em função de algumas razões já apresentadas, como as relações com os países vizinhos do Brasil que têm o espanhol como língua oficial, os motivos políticos e culturais, e, especificamente, o acontecimento do Mercosul, o ensino do espanhol no Brasil tem como cenário, inicialmente, uma situação de emergência.

Essa situação de emergência que caracteriza a implantação do ensino do espanhol no Brasil torna evidente a necessidade de acelerar o processo de formação do professor de espanhol. É com base nesta perspectiva que surgem propostas voltadas para a formação de professores de espanhol.

Vale ressaltar que essas propostas são afetadas pelo reflexo de urgência que parece justificar o desenvolvimento de programas que buscam capacitar profissionais, o mais rápido possível, para atuarem no ensino da língua espanhola.

Como exemplo desses programas, podemos mencionar um curso²⁵ que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propôs para formar professores de espanhol para a rede pública. O referido curso com previsão de início para outubro de 2006 seria desenvolvido em forma de parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP, o Banco Santander/Portal Universia e o Instituto Cervantes.

A oferta deste curso foi questionada por profissionais da área que se mobilizaram, logo após a sua divulgação, preparando um manifesto²⁶ contra a realização do mesmo. Neste manifesto, considera-se que este curso refere-se a:

²⁵ O referido curso foi divulgado no portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: <http://www.educacao.sp.gov.br/base.asp>, conforme acesso em 23/09/2006.

²⁶ Fonte: <http://poslista.wordpress.com/2006/09/29/manifesto-de-espanhol/>

um projeto conjunto (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Banco Santander/Portal Universia e Instituto Cervantes) para *capacitar professores* vinculados à rede estadual de ensino *para ministrarem aulas de espanhol*, independentemente de sua área de atuação, *desde que possuam uma licenciatura, qualquer que ela seja*. Tal projeto denominado Oye, Espanhol para Professores, supõe a realização de um *curso inteiramente à distância*, com uma carga horária total de 600 horas, que inclui a aprendizagem da língua estrangeira [...] e tópicos relacionados à metodologia. O projeto, idealizado para *capacitar 45.000 professores de espanhol em dois anos*, teria início já em outubro deste ano e atingiria, nesta primeira fase, 2.000 professores da rede. As justificativas para sua implantação relacionam-se às *necessidades criadas pela lei nº 11.161*, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas de Ensino Médio e, eventualmente, no Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries. (MANIFESTO DE ESPANHOL, SETEMBRO/2006, grifos nossos)

Em relação a este projeto, os professores expressaram desacordo alegando, por exemplo, que o trabalho de universidades públicas brasileiras não é considerado, que há instituições tanto públicas como privadas que cumprem as exigências do MEC para formar professores de espanhol, e que em um curso de licenciatura, a carga horária é de 2.800 horas, das quais apenas 560 horas podem ser oferecidas de forma semi-presencial.

Interessante notar que o projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é considerado no manifesto citado como uma “atitude apressada que atende a um argumento de urgência que não se sustenta completamente e que não pode se sobrepor ao de qualidade”.

Parece-nos que o programa para formar professores de espanhol proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é afetado pela história do ensino do espanhol no Brasil. Em função de uma necessidade criada pela lei nº 11.161, o programa prevê, conforme citação acima, formar em curto prazo, dois anos, um grande número de professores: 45.000.

Nesse programa, está fortemente presente uma idéia de urgência. É o discurso da necessidade que constitui a formação do professor de espanhol, apontando para uma tentativa de homogeneização via uma proposta de formação em massa.

Importante ressaltar que, ao mencionarmos o projeto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, neste trabalho, como um exemplo das propostas de formação de professores de espanhol não buscamos fazê-lo a partir de uma perspectiva essencialista. Nossa opção por apresentá-lo está relacionada à nossa hipótese de trabalho, ou seja, entendemos que este projeto tem uma proposta que reduz, de forma expressiva, uma discussão necessária sobre a formação do professor de língua estrangeira, sobretudo de língua espanhola, objeto de nossa reflexão.

Consideramos que a proposta dos programas citados para a formação de professores de espanhol no Brasil se fundamenta na vertente da Lingüística Aplicada que concebe a linguagem como transparente e que busca “responder aos apelos de problemas de linguagem, comprometendo-se, dentre outros aspectos, com o aporte de soluções aos chamados problemas de sala de aula” (CORACINI e BERTOLDO, 2003, p. 11).

Cabe pontuar que propostas de formação de professores voltadas para a busca de solução de problemas vinculados ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tendem a desenvolver um trabalho de prescrição sobre qual seja o melhor caminho a ser seguido pelo professor. Essa linha de trabalho pressupõe um sujeito centrado que é capaz de controlar, conscientemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Em uma proposta que pressupõe o controle do processo de ensino e aprendizagem, podemos observar que o processo de formação de professor de língua estrangeira passa a ser marcado, como implicação, por um reducionismo. Tal reducionismo pode ocorrer quando as questões de ordem, preferencialmente, práticas tais como: domínio da língua, metodologia e didática são enfatizadas, e quando se postula que o sujeito por ser consciente pode ser preparado para atuar no espaço da sala de aula como se esse espaço fosse homogêneo, o que lhe possibilitaria exercer controle sobre o que nele ocorre.

Postulamos, em função da concepção de sujeito e de linguagem que assumimos neste trabalho, que não é possível conceber o espaço da sala de aula como sendo passível de controle. Trata-se de um espaço em que se encontram sujeitos distintos que por se constituírem na e pela linguagem não podem ser tratados a partir de uma perspectiva homogênea.

A nosso ver, a sala de aula é um espaço que se constitui pelo devir, o que implica a impossibilidade de seu controle. Nesse modo de conceber a sala de aula, cabe ao professor a possibilidade de problematizar os infinitos discursos que nela circulam, e que podem ou não constituir os sujeitos que nela se encontram. Eis aí a necessidade de formação de profissionais cuja característica seja a de problematizar circunstanciadamente seu objeto de trabalho.

Nos exemplos de programas de formação de professores de língua estrangeira, mencionados acima, podemos observar que a publicação da lei nº 11.161 apresenta-se como um acontecimento que fundamenta o desenvolvimento desses programas.

Podemos observar que esses programas ao se inscreverem no discurso da urgência, para atenderem à necessidade de implementação da referida lei, apresentam uma proposta de

formação que não contempla a formação propriamente dita. Esses programas parecem se voltar para uma lógica de mercado que busca atender aos interesses do capitalismo²⁷.

Vale ressaltar que os interesses do capitalismo se opõem ao que postulamos neste trabalho em relação à possibilidade que o professor de espanhol tem de exercer a sua singularidade, vivenciando, conforme mencionam Guattari e Rolnik (2000), “processos de singularização”²⁸.

Concordamos com Guattari e Rolnik (2000, p. 25) quando argumentam sobre “a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada modelada, recebida, consumida”. Trata-se de uma subjetividade capitalística²⁹. Para os autores mencionados, a subjetividade:

está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade produzindo um processo (...) de singularização. (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p. 33)

Compreendemos que a subjetividade ao ser produzida pelo capitalismo tende a:

igualar tudo através de grandes categorias unificadoras e redutoras – tais como o capital, o trabalho, um certo tipo de assalariamento, a cultura, a informação, etc. – que impedem que se dê conta dos processos de singularização. Toda criatividade no campo social tende a ser esmagada. (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p. 40)

²⁷ Sobre o capitalismo, Chauí (2000) afirma: [...] no capitalismo, não há coisa alguma e pessoa alguma que escape da condição de mercadoria [...] No mundo da mercadoria não há singularidades. Não só os objetos são tecnicamente reproduzidos aos milhares como também se tornam equivalentes a outras mercadorias, pelas quais podem ser trocados. No mundo da mercadoria, coisas heterogêneas perdem a singularidade e a raridade, tornam-se homogêneas porque são trocáveis umas pelas outras e todas elas são trocáveis pelo equivalente universal e homogeneizador universal, o dinheiro. (CHAUI, 2000, p.12-13)

²⁸ Sobre os processos de singularização Guattari e Rolnik (2000) consideram que se trata de “uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p.17)

²⁹ A expressão subjetividade capitalística vincula-se aos “sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo”. (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p. 27)

Observamos que o crescimento do espanhol no Brasil foi afetado pelo fenômeno da globalização que, com base nos interesses do capitalismo, se apresenta como uma tentativa de homogeneização dessa língua como necessária e útil para todos. É este o cenário que caracteriza a demanda de professores de língua espanhola, e, portanto, consideramos que cabe ao sujeito que assume a posição de professor de espanhol buscar ir além dos interesses econômicos do momento.

Como o professor de espanhol é constituído por esse momento histórico e, ademais, não compartilha de reflexões que a literatura sobre o ensino de línguas, não essencialista, aborda, há, certamente, posições que não poderão ser assumidas por ele. Assim, esse professor não vislumbra a possibilidade de não permanecer no nível da reprodução, trabalhando pelo viés das tensões, produzindo, possivelmente, discursos que favoreçam deslocamentos. Pontuamos que o professor de espanhol pode ao olhar para a sua história, para os discursos que lhe constituem, problematizar alguns pontos a partir da realidade que lhe interessa, como por exemplo: Que política de língua? Que política de ensino?

Salientamos que o modo como concebemos esse olhar para a história não pressupõe o sujeito da abordagem reflexiva, um sujeito racional, consciente, que pela reflexão crítica pode transformar sua prática pedagógica, indo além do nível da reprodução.

Ao contrário, o sujeito constitui-se pela falta, é um sujeito que está em permanente produção. Nesta perspectiva, compartilhamos do pensamento de Pacheco (1996) quando afirma que:

a história de cada um se constrói por marcas e identificações, e determinados conteúdos surpreendem. Coisas acontecem “por acaso”, outras “tenta-se e não se consegue”, até que, em certo momento, cada um se vê como falta. A falta surge representando a própria subjetividade. Tem-se acesso ao conhecimento pela falta (não pelas representações). (PACHECO, 1996, p. 47-48)

Conceber o sujeito como falta implica reconhecer que o sujeito não sabe tudo sobre si. Segundo Pacheco (1996):

é preciso que o sujeito se modifique incessantemente pensando na sua própria história, para afirmar um movimento de *liberdade enquanto experiência* e, ao mesmo tempo, estar numa *relação com a verdade* que nada tem a ver com o conhecimento de si, mas que é uma eterna construção do campo da ficção. (PACHECO, 1996, p. 85-86)

Consideramos que o dizer dos professores de espanhol, participantes da pesquisa, nos permitirá conhecer alguns aspectos que apontam para a sua constituição identitária. Nesta perspectiva, salientamos que ao trazermos um pouco da história do espanhol no Brasil, o fizemos porque consideramos uma possibilidade de relacioná-la com o dizer dos participantes da pesquisa.

Nosso interesse é verificar como o discurso de implementação do espanhol no Brasil, que, a nosso ver, por ser da ordem de uma urgência, contribui para que as propostas de formação desse professor se apresentem com um caráter pragmático, incidindo nos dizeres dos professores de espanhol, possivelmente constituindo-os.

Podemos observar, ainda, sem nos aprofundarmos, que o discurso da urgência, que caracteriza alguns programas de formação de professores de espanhol, nos remete a duas instâncias temporais representadas pelas figuras dos deuses Kronos³⁰ e Kairós³¹ da mitologia grega.

Sobre essas noções de tempo se afirma que:

Kronos é o tempo mensurado, com dias, meses e anos. É finito, metódico, controlado, igual para todos. É o tempo linear, que cobramos aos outros e do qual dizemos que «tempo é dinheiro». É o tempo do calendário, o tempo do relógio.

Kairós significa "o momento certo ou oportuno". Quando estamos totalmente absorvidos e vivemos no momento presente, sempre que nos sentimos apaixonados pelo que estamos a fazer ou pelas pessoas com quem estamos, empenhados, absorvidos, vivemos no Kairós. Kairós é o tempo que alimenta a alma. (Disponível em: <<http://conversamos.blogspot.com/2006/11/do-tempo-kronos-e-kairos.html>>. Acesso em: 04 jun. 2007.)

É possível relacionar essas noções de Kronos e Kairós à produção da subjetividade. Kronos é o tempo do relógio, um tempo que parece rejeitar a idéia de criação, o que contribui para a produção do mesmo. É possível que o tempo cronológico possa favorecer a produção da subjetividade capitalística que mencionamos anteriormente.

³⁰ Podemos compreender, a partir de Kury (1994, p.96), que na mitologia grega, Kronos era filho de Urano (o Céu) e Gaia (a Terra). Kronos toma o trono de seu pai e para evitar que lhe sucedesse o mesmo, passa a devorar os filhos logo após o nascimento. Porém, um de seus filhos, Zeus, é protegido pela mãe que entrega a Kronos uma pedra envolvida em fraldas como se fosse um recém-nascido. Kronos devora essa pedra pensando tratar-se de seu filho. Assim, Zeus escapa e quando adulto enfrenta a seu pai em guerra e toma-lhe o trono.

³¹ Na mitologia grega, Kairos é um deus muito pequeno, que se parece com um elfo. Ele é representado pela imagem de um jovem homem nu, de asas nos ombros e nos tornozelos, que corre num movimento de fuga segurando uma lança. Sua cabeça é calva e contém uma única mecha, que representa a marca de sorte de uma oportunidade: se não formos capazes de segurá-la no instante em que ocorre, ela escorrega pela calvície de Kairós ... (Disponível em: <<http://somostodosum.ig.com.br/conteudo/conteudo.asp?id=4496>>. Acesso em 04 jun. 2007).

Por outro lado, consideramos que Kairós, como tempo oportuno, como o momento que se tem, pode contribuir para a marcação da diferença em um espaço que se caracteriza pela homogeneidade. Tem-se em Kairós uma possibilidade de manifestação da singularidade.

É preciso lembrar que Kairós não pressupõe o passado ou o futuro, o que conta é o presente. Nesta perspectiva, entendemos que situar-se neste tempo, pode oferecer ao professor de língua estrangeira a possibilidade de não adiar o envolvimento com as questões que lhe dizem respeito, mas de aproveitar cada momento para empenhar-se na tarefa que lhe cabe no processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar este capítulo, cabe pontuar que, reconhecemos nossa impossibilidade de apresentar todos os programas de formação de professores de espanhol que são desenvolvidos no Brasil, pois ainda que tivéssemos acesso às informações sobre esses programas, certamente estaríamos diante do risco de não mencionar algum programa que tenha sido desenvolvido sem ampla divulgação.

A nosso ver, é necessário que os programas de formação de professores de espanhol constituam-se em espaços que possibilitem aos seus participantes problematizar a sua formação, buscando compreender os discursos que sustentam essa formação.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta dissertação.

CAPÍTULO 3

O percurso metodológico da pesquisa

Para problematizar alguns aspectos da constituição identitária do professor de espanhol como língua estrangeira, sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, pautamo-nos em uma dimensão que busca ir além do tratamento de questões de ordem prática.

Nessa dimensão, consideramos a possibilidade de focalizar os processos de identificação que, a nosso ver, apontam para alguns aspectos da constituição identitária desse professor.

Assim, para a realização desta investigação tomamos depoimentos de quatro professores de espanhol, brasileiros, falantes de português, sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, que estão atuando em institutos de línguas e/ou em escolas públicas e/ou particulares, em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais.

Para obter os depoimentos, entregamos aos enunciadores, com disposição para participar da pesquisa, um roteiro de perguntas, que se encontra anexo. Os dizeres relacionados ao roteiro de perguntas foram gravados, e posteriormente transcritos.

Os professores que participam desta investigação estão na faixa etária entre vinte e cinco e cinquenta e cinco anos e possuem formação acadêmico-universitária em diferentes áreas do conhecimento como Direito, Psicologia, Comunicação Social e Matemática. Sobre a experiência desses professores no ensino de espanhol, constatamos que o tempo de atuação dos mesmos está entre sete e quinze anos.

As seqüências discursivas produzidas pelos professores de espanhol constituem o nosso *corpus*, que analisamos buscando verificar que (des)identificações marcam a constituição identitária desse professor, e suas possíveis implicações na constituição identitária de um sujeito que se inscreveu (ou não) em uma língua estrangeira, no caso espanhol, e que assumiu a posição de professor dessa língua.

Ao depararmos-nos com a materialidade lingüística, buscamos encontrar os equívocos que comparecem na enunciação. É nesta perspectiva que compreendemos nosso trabalho de análise que se fundamenta em alguns conceitos advindos da Análise do discurso de linha francesa atravessada pela psicanálise lacaniana.

Assim, buscamos desenvolver a argumentação de nossa análise dos dizeres dos participantes da pesquisa sobre a língua espanhola, sobre o ser professor dessa língua e sobre a formação do professor de língua estrangeira. Consideramos que esses dizeres apontam para elementos que podem constituir ou não o professor de língua espanhola.

Na análise dos processos discursivos, partimos dos níveis intradiscursivo e interdiscursivo, elaborados por Pêcheux (1997).

O nível intradiscursivo refere-se à dimensão linear do discurso. É o fio do discurso da formulação efetivamente produzida, considerando-se nesta a relação que se estabelece entre a materialidade lingüística do dito com o que se disse antes e com o que se segue. Segundo Pêcheux (1988), a expressão intradiscursivo aponta para:

[...] o funcionamento do discurso com relação a si mesmo, o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito. (PÊCHEUX, 1997, p.166)

Sobre o nível intradiscursivo, Serrani (2000) considera que o intradiscursivo está vinculado ao registro imaginário, conforme proposto pela psicanálise lacaniana:

trata-se da construção do tecido do representável, no qual se mostram relações como as de semelhança e dessemelhança, se enunciam propriedades atribuídas a objetos que se apresentam ou se supõem organizados em classes, localizados em um tempo e um espaço específicos. Trata-se do âmbito discursivo no qual os objetos se ligam, isto é, do registro imaginário do discurso. (SERRANI-INFANTE, 2000, p.111)

O nível interdiscursivo, por sua vez, remete-nos à dimensão vertical, não linear do discurso, à complexa rede de formações discursivas em que ele está inserido. Sobre essas formações discursivas, Serrani (2000, p.111) afirma que as entende como “condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios de saber”.

Para se compreender o nível interdiscursivo, operamos as noções de pré-construído e de discurso transverso. Conforme Pêcheux (1997, p.166-172), a articulação da noção de pré-construído com a noção de discurso transverso aponta para o “sempre já” histórico-social, que fornece a matéria prima, na qual o sujeito se constitui e que remete simultaneamente a uma “construção anterior, a partir da qual se produz o sentido ‘construído’ pelo enunciado”.

O discurso transverso se caracteriza pelas “possibilidades de substituição entre ‘diferentes’ palavras, expressões, proposições com ‘o mesmo sentido’ e cuja análise diz respeito ao estabelecimento de posições subjetivas, afetadas por condicionamentos sócio-históricos e inconscientes” (SERRANI, 2000, p.112). Para esta autora, as substituições podem ser simétricas ou orientadas. No caso das primeiras, tem-se uma relação de equivalência dentro de enunciados; e nas segundas, a relação entre os substituíveis não advém de uma relação simetricamente equivalente do ponto de vista sintático-semântico, como no caso das formulações cujo efeito discursivo é explicativo.

No que se refere ao funcionamento do discurso transverso, Pêcheux (1997, p.166) pontua que este funcionamento remete a “ordens como as da metonímia, da relação da causa com o efeito, do sintoma com o que ele aponta”.

Assim, consideramos as noções de intradiscurso e interdiscurso na análise que fazemos das seqüências discursivas produzidas pelos participantes da pesquisa.

Ainda, a respeito do interdiscurso, cabe lembrar, conforme mencionamos antes, que o consideramos “como um rastro de memória que, sem ser visível na seqüência lingüística, constitui também o sentido do discurso” (TEIXEIRA, 2000, p.190), e que o compreendemos como efeito do Outro que constitui o sujeito.

Ademais, nesta investigação, consideramos o sujeito do inconsciente que ao dizer sempre diz mais. Assim, empreendemos nossa análise, a partir do dizer do participante da pesquisa, como uma tentativa de “recuperar os indícios da pontuação do inconsciente” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.28).

Cabe ressaltar que, por ser o sujeito do inconsciente o que nos interessa nesta investigação, consideramos, também, a possibilidade de depararmos com o não-sentido. Assim, compartilhamos do pensamento de Kehl (2005) quando afirma:

o sujeito, sujeito do desejo inconsciente, manifesta-se quando fala; não onde o *eu* fala e sim onde o *isso* irrompe, justo onde a fala nos parece mais carente de sentido. O sujeito da psicanálise é um cartesiano às avessas: “Penso onde não sou; sou onde não penso”. (KEHL, 2005, p. 124)

Nesta perspectiva, compreendemos que diante da falta de sentido, o deter-se antes de atribuir algum sentido não se constitui uma tarefa fácil. A dificuldade de trabalhar com o não-sentido repousa no fato de que, a todo instante, recorremos ao imaginário para explicá-lo, porém não temos a possibilidade de nomeá-lo. A construção de sentidos não é nossa proposta, o que nos interessa, neste trabalho, é buscar as equivocidades do sentido.

Mencionamos, ainda, que na identificação dos sujeitos participantes desta pesquisa utilizamos um código que se constitui de uma letra e um número. Elegemos a letra “P” para nos referir a professor; e os números 1, 2, 3 ou 4 que acompanham essa letra nos remetem ao enunciador.

Assim, temos na apresentação dos excertos os seguintes códigos P1, P2, P3, P4 que fazem referência a professor de número um, professor de número dois, professor de número três e professor de número quatro. Esses códigos aparecerão no final do excerto que, também, como forma de organização, tem uma numeração que o antecede.

Além disso, na transcrição dos dizeres dos professores de espanhol, participantes da pesquisa, buscamos observar alguns elementos que caracterizam a produção oral. Nessa tentativa, não nos preocupamos em seguir, na íntegra, a prescrição de regras gramaticais. Recorremos, também, em nossa transcrição, ao uso da seguinte legenda:

- /.../, o que equivale a uma marca de pausa;
- [...], o que equivale a excertos incompletos; e
- (xxx), o que equivale à omissão de nomes próprios.

Cabe notar, ainda, que a apresentação de alguns excertos longos se deve à tentativa de evitar prejuízos na contextualização da enunciação dos participantes da pesquisa.

Com essas considerações, passamos, no próximo capítulo, à análise dos dizeres dos professores de espanhol.

CAPÍTULO 4

Equivocidade dos Sentidos

Nesta pesquisa, como já mencionamos, consideramos que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Essa forma de olhar para o sujeito aponta para o caráter não transparente da língua e, como decorrência, para a impossibilidade de o sujeito controlar os sentidos que produz quando enuncia. Sobre essa relação entre sujeito e sentido, consideramos o que afirma Orlandi (2001):

os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos [...] ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos. (ORLANDI, 2001, p. 205-206)

Nessa perspectiva, nossa tarefa de buscar “surpreender”, nos discursos possíveis, esses sentidos que o sujeito produz aponta para nosso interesse em conhecer alguns aspectos da constituição identitária do professor de espanhol.

É importante retomar que os sentidos que o sujeito produz são indeterminados e que também se constituem de não-sentidos, de equívocos.

Nesse espaço, tomamos a alteridade não como uma hipótese, mas como um pressuposto teórico. A alteridade é constitutiva do sujeito, e em seu dizer que se apresenta como “um”, há a presença do Outro.

A esse respeito, Coracini (2003) afirma:

presença do outro que se dá ao “um”, na forma de pensar e de ver o mundo, na forma de ser... Falar do outro não é simplesmente falar do alter ego, nem da presença do interlocutor com quem se dialoga prevendo suas reações em todo e qualquer esforço de comunicação. Falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva das relações sociais. [...] Postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos

indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional.
(CORACINI, 2003, p. 252)

Assim, em nossa análise, interessamo-nos pela busca das equivocidades do sentido que os dizeres dos professores de espanhol, participantes da pesquisa, deixam irromper. Consideramos que nos dizeres dos professores de espanhol sobre a língua, sobre o ser professor dessa língua e sobre a formação do professor de língua estrangeira, é possível encontrar elementos que apontam para aspectos da constituição identitária desses professores de espanhol.

Em nossa análise, consideramos a possibilidade de perceber na materialidade lingüística o atravessamento de heterogeneidades que marcam a constituição do sujeito e de seu discurso.

Ressaltamos que não temos a intenção de apresentar a identidade do professor de espanhol, pois não concebemos a identidade como sendo una e estável. Partimos do dizer do professor de espanhol, participante da pesquisa, para problematizar alguns aspectos da sua constituição identitária.

Parece-nos importante observar, ainda, que, ao desenvolvermos nossa análise, buscamos considerar três pontos que mencionamos na introdução desta dissertação.

O primeiro ponto faz referência as nossas perguntas de pesquisa: Como se dá a inscrição do professor de espanhol nessa língua estrangeira? Como o professor de espanhol concebe a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Quais os discursos preponderantes que marcam o funcionamento do imaginário do professor de espanhol sobre essa formação?

O segundo ponto diz respeito ao nosso objetivo específico de problematizar alguns aspectos que apontam para a constituição identitária do professor de espanhol a partir de uma análise de seu dizer sobre a língua espanhola, sobre o ser professor dessa língua e sobre a formação do professor de língua estrangeira, bem como discutir algumas implicações desse dizer para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O terceiro ponto que buscamos considerar em nossa análise se vincula a nossa hipótese de trabalho: em função de uma necessidade de professores de espanhol, dados os fatores discutidos anteriormente tais como o Mercosul, a presença de empresas de origem espanhola, as relações com os países hispanoamericanos, e os motivos políticos e culturais, presenciamos uma simplificação da discussão sobre a formação de professores, sustentada por discursos vários que marcam o funcionamento do imaginário sobre essa formação e, por conseguinte, sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em decorrência, assumimos que o professor de espanhol, participante da pesquisa, se constitui no entremeio: entre o discurso da necessidade de professores de espanhol, que circula no momento em que o interesse pela língua espanhola é crescente no Brasil, e o discurso do esforço que lhe possibilita o voltar-se para atender a demanda de mercado, ocupando a posição de professor de espanhol.

Assim, após retomarmos estes pontos, passamos, a seguir, a nos dedicar à análise dos excertos que apresentamos como um recorte do dizer dos professores participantes da pesquisa que, ao receberem o roteiro de perguntas sugeridas, enunciaram sobre suas próprias experiências com a aprendizagem e com o ensino da língua espanhola.

4.1 A relação com a língua

Compreendemos que não é possível conceber o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira de forma simplista, pois a relação entre o sujeito e uma língua estrangeira pode ser marcada por conflitos. Assim, compartilhamos do pensamento de Revuz (2001) quando afirma que:

o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza a falar em primeira pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. (REVUZ, C, 2001, p. 217)

Observamos que essa citação aponta para a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, indicando que não é possível para o sujeito inscrever-se em uma língua estrangeira sem vivenciar confrontos.

Assim, buscamos nos excertos que se seguem observar o que pontuam os professores de espanhol participantes dessa pesquisa ao enunciarem sobre a pergunta “Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira?”

Excerto 1 - Pra mim aprender espanhol ou aprender uma língua estrangeira qualquer significa uma oportunidade de conhecer culturas de conhecer

outros povos, de conhecer países sem ter que viajar pra eles, pra mim é uma oportunidade de melhorar os conhecimentos, de fazer amigos, é uma possibilidade de conhecer mais o mundo em que vivemos, de aprender um pouco de uma língua estrangeira, eu acredito que seja importante não só pro trabalho, mas pra vivência, pra solidariedade. (P1)

No excerto acima, podemos observar que a aprendizagem de uma língua estrangeira se vincula a uma possibilidade de adquirir conhecimento, conforme P1 enuncia: “conhecer culturas”, “conhecer outros povos”, “conhecer países”, “melhorar os conhecimentos” e “conhecer mais o mundo”.

Parece-nos que o uso enfático do verbo “conhecer”, embora associado a elementos como “culturas, povos, mundo”, sugere que o registro do imaginário prevalece, apontando para a ilusão de autonomia da consciência, para um sujeito que pode tudo saber pela via de uma língua estrangeira.

Podemos observar também no excerto 1 que a aprendizagem de uma língua estrangeira está associada à possibilidade de “conhecer países sem ter que viajar pra eles” e a possibilidade de conseguir “trabalho”, o que aponta para o discurso do pragmatismo e da utilidade. Na primeira possibilidade, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode representar economia de tempo e de capital, e, na segunda possibilidade, pode representar um benefício que favorece a inserção no mercado de trabalho.

Podemos destacar no dizer “eu acredito que seja importante não só pro trabalho, mas pra vivência, pra solidariedade”, o uso de algumas expressões como: “eu acredito”, “não só pro” e a conjunção adversativa “mas”. A expressão “eu acredito” parece sugerir uma forte convicção de P1 em relação ao que enuncia em seguida. A expressão “não só pro” indica que há algo mais importante além do que se apresenta, no caso, o “trabalho” não é o aspecto mais relevante que advém com a aprendizagem de uma língua estrangeira.

O uso da conjunção adversativa “mas” introduz uma oração que, ao se opor à oração anterior, traz um argumento que parece ser o que se considera mais importante ao se aprender uma língua estrangeira: “vivência” e “solidariedade”.

Consideramos que, ao enunciar, de forma enumerativa, P1 dá vários sentidos do que seria aprender uma língua estrangeira. Ele se mostra totalmente imerso em um imaginário que advém de dizeres que reproduzem discursos do senso comum, aspectos gerais sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira que ouvimos comumente quando abordamos ou somos abordados por alguém ou mesmo sobre o assunto aprender língua estrangeira.

A questão da “solidariedade”, “fazer amigos” está no mesmo patamar de filiações. Observamos que o imaginário de P1 está consoante com o tipo de formação e de contato com a língua que esse professor tem, ou seja, não há explicações e nem poderia haver do ponto de vista de teorias sobre esse assunto.

No próximo excerto, é possível observar que há uma ênfase no aspecto de utilidade e de comunicação da língua:

Excerto 2 - Aprender uma língua estrangeira pra mim significa acima de tudo poder comunicar com um estrangeiro e comunicando conhecer também um pouco de como é a cultura como a pessoa vive como pensa e enfim pra mim primeiro é isso, e segundo, agora, seria a possibilidade de trabalhar.
(P2)

No excerto 2, a dimensão comunicacional, que pode ser estabelecida com a aprendizagem de uma língua estrangeira, é enfatizada através da expressão “acima de tudo” que confere um privilégio à utilidade da língua. A expressão “acima de tudo” indica que há outros elementos que se encontram vinculados à aprendizagem de uma língua estrangeira, porém sobre quais sejam esses elementos nada se diz. O silêncio que se faz a este respeito contribui para reforçar que a possibilidade de comunicação via língua estrangeira é realmente o que torna mais significativa a sua aprendizagem.

Podemos observar que para P2 a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe uma forte idéia de comunicação que parece decorrer de uma inscrição no discurso da abordagem comunicativa de ensino de línguas, aspecto notadamente enfatizado, pelo menos desde a década de 80 do século XX, nos cursos de formação de professores de língua estrangeira.

Ao finalizar seu dizer, P2 parece tentar, por meio do uso dos numerais ordinais “primeiro” e “segundo”, reforçar o que considera mais relevante ao aprender uma língua estrangeira: a comunicação. O procedimento de enumeração parece apresentar-se como uma tentativa de esclarecer seu interlocutor para que ele não tenha dúvida a respeito de sua opinião sobre o que significa aprender uma língua estrangeira.

Em um segundo momento, P2 menciona a questão cultural que aparece como consequência da utilização da língua; é com a comunicação que surge uma possibilidade de se “conhecer também um pouco de como é a cultura”. O termo “também” não traduz o

reconhecimento do sentido de língua como cultura, é como se o aspecto cultural não tivesse tanta relevância.

Ainda no dizer de P2, observamos que a aprendizagem da língua estrangeira traz, em um segundo plano, um benefício associado a uma necessidade de trabalho que parece ser algo da ordem de uma urgência e que nos remete ao discurso do pragmatismo, conforme sugere o uso da expressão “agora” no enunciado “e segundo, *agora*, seria a possibilidade de trabalhar”. A expressão “agora” utilizada por P2 demonstra que a possibilidade de se conseguir um trabalho é realmente o que pode ser, no momento, mais significativo para P2 ao aprender uma língua estrangeira.

Por outro lado, temos o uso do verbo “seria” que sugere uma idéia de dúvida, de algo pouco provável, como se através de uma modalização se buscasse desviar o foco do interlocutor para um aspecto que fosse além do que já havia sido mencionado em primeiro plano: a língua como instrumento de comunicação.

Configuram-se, também neste excerto, sob nossa óptica, identificações com a língua estrangeira que a posicionam na qualidade de um ente que tudo pode ou tudo promete, de forma completa, para um sujeito constituído, conforme mostrado, por dizeres filiados a discursos que assim concebem a língua tais como o da abordagem comunicativa. A aprendizagem de uma língua estrangeira é vista como garantia de sucesso profissional, dentre outros.

Observamos que P2 está constituído por um discurso que não rompe em nada com seu imaginário, ainda não foi atravessado por um significante que pudesse marcar alguma diferença para o sujeito, o que faz com que no fio do seu dizer os equívocos, neste caso, não se mostrem tão evidentes.

No excerto 3, que apresentamos a seguir, podemos observar que o aspecto de utilidade da língua também aparece de forma predominante:

Excerto 3 - Aprender uma LE é de fundamental importância na globalizada situação que hoje enfrentamos de uma sociedade moderna, e para mim aprender uma LE é uma coisa muito importante para a comunicação, para desenvolver os estudos, as áreas de pesquisa, e formação acadêmica, e não só uma língua estrangeira, acho que na sociedade atual seria é necessário saber pelo menos duas línguas estrangeiras. (P3)

Neste excerto, podemos constatar que com o uso da expressão “muito importante para a comunicação”, P3 aponta para sua inscrição no discurso da língua como instrumento útil. Essa utilidade é reforçada pela ânsia de inserção no cenário da globalização, pois “aprender uma LE é de fundamental importância”. Além disso, uma possível garantia de não ser excluído neste cenário ocorre quando se reconhece a necessidade de “saber pelo menos duas línguas estrangeiras”.

Ao utilizar-se da expressão “pelo menos”, P3 parece indicar que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser insuficiente para encontrar-se inserido no cenário da globalização, a aprendizagem de duas línguas estrangeiras se apresenta como requisito mínimo necessário para estar incluído no contexto global.

É possível perceber que, para P3, a aprendizagem de uma língua estrangeira justifica-se pelo fato da língua ser um instrumento útil. P3 inscreve-se no discurso do utilitarismo e o associa ao discurso da globalização. Esses discursos apontam para um imaginário de P3 em que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode propiciar melhores condições para posicionar-se em uma “sociedade moderna”, desenvolvendo atividades que são essenciais nessa sociedade como estudos e pesquisa.

Interessante notar no excerto 3 que o dizer se estrutura por enumeração. As expressões “globalizada situação”, “sociedade moderna” e “para mim” ilustram a sequência que compõe a enumeração. Essas expressões parecem sugerir a inscrição de P3 no discurso da razão: o sujeito da globalização, da sociedade moderna é o sujeito cartesiano que, supostamente, se moveria pela racionalidade.

Nos dizeres dos sujeitos P2 e P3, podemos destacar, em relação ao que seja aprender uma língua estrangeira, duas seqüências:

a) “Aprender uma língua estrangeira pra mim significa acima de tudo poder comunicar com um estrangeiro”.

b) “para mim aprender uma LE é uma coisa muito importante para a comunicação”.

Essas seqüências sugerem uma concepção de língua como instrumento de comunicação, o que parece fundamentar-se em uma abordagem funcionalista em que a concepção de língua aponta para um sistema fechado que possibilita a expressão do pensamento.

Nessa perspectiva, o aspecto político da língua parece ser silenciado, a língua passa a ser concebida como neutra e como um sistema fechado que pode ser apropriado para comunicar-se. Neste modo de relacionar-se com a língua, o saber que a língua possibilita

construir e os possíveis confrontos no contato com uma língua estrangeira podem não ser considerados.

Essas considerações acerca dos dizeres de P1 e P2 não devem ser entendidas como censuras. Elas nos remetem ao tipo de formação de P1 e P2 que quebram a expectativa de um professor de língua estrangeira que, acreditamos, poderia enunciar sobre a questão proposta para além do que sugerem os discursos simplistas sobre o assunto.

Trata-se, a nosso ver, de um saber sobre a língua fragmentado que não diz de um sujeito. Ao contrário, reitera apenas sua posição egóica, decorrente de identificações imaginárias no contato com a língua estrangeira. Esses dizeres de P1 e P2, analisados, até agora, indicam uma enunciação que prima por manter-se no plano do imaginário, o que produz um efeito de sentido que reitera em todo o momento as certezas de P1 e P2 sobre o assunto tratado.

O aspecto de utilidade e do benefício que pode decorrer da aprendizagem de uma língua estrangeira também comparece no próximo excerto:

Excerto 4 - É cultura, são hábitos, costumes, é curiosidades e além de uma necessidade, não adianta também só uma língua estrangeira, precisa de duas, três, hoje é o diferencial. (P4)

O caráter heterogêneo do que possa significar a aprendizagem de uma língua estrangeira é marcado no dizer de P4 pelo uso de diferentes termos: “cultura”, “hábitos”, “costumes”, “curiosidades” e “necessidade”.

Os diversos elementos citados parecem tornar relevante a aprendizagem de uma língua estrangeira, porém podemos notar que há um silêncio no que se refere a uma possível contribuição de cada elemento no processo de aprendizagem. Isso porque “cultura, hábitos, costumes e curiosidades” não são suficientes. Vejamos o efeito da enunciação de “além” que abre para a equivocidade dos sentidos produzidos por P4. É pela via de uma não coincidência desse dizer que P4 diz ser necessário mais de uma língua estrangeira: “... não adianta também só uma língua estrangeira...”.

Na seqüência “não adianta também só uma língua estrangeira, precisa de duas, três, hoje é o diferencial”, o uso do advérbio “só” vinculado ao verbo “adianta” indica que aprender uma língua estrangeira é insuficiente: “precisa de duas, três”. Temos também o uso do advérbio “hoje” e o uso do adjetivo “diferencial” que, relacionados com a quantidade de línguas estrangeiras necessárias na atualidade, sugerem uma inscrição no discurso do

utilitarismo, assinalando para um tempo em que a globalização exige do sujeito uma postura pragmática. Assim, estamos no campo das identificações imaginárias.

Em outras palavras, os dizeres enunciados neste excerto não se articulam produzindo um determinado sentido. Ao contrário, são, conforme afirmamos, apresentados elementos que, enumerados, introduzem um efeito de sentido que aponta para a necessidade de P4 atribuir, novamente à língua estrangeira, características e/ou expectativas consoantes com os discursos da completude que não só prometem tudo, mas também criam necessidades exacerbadamente. Sabemos que não são todos que precisam saber uma ou mais línguas estrangeiras em nossa sociedade. Ao contrário, trata-se de uma generalização de P4 que não encontra referência imediata a não ser em seu imaginário constituído por discursos que assim preconizam sobre esse assunto.

No excerto 4, observamos que P4 sugere que, em seu imaginário, a “necessidade” comparece como elemento que confere o sentido mais importante de se aprender uma língua estrangeira. Para P4, é importante aprender mais de uma língua estrangeira, pois essa aprendizagem se torna necessária para quem busca uma inserção no mundo globalizado.

Nos excertos apresentados nesta seção, observamos que a noção de língua vista como instrumento de comunicação comparece de forma significativa. Essa noção de língua, conforme pontuamos, tem suas raízes na abordagem comunicativa que a partir da década de 80 foi e ainda é bastante difundida no ensino de língua estrangeira.

Na abordagem comunicativa se enfatiza a necessidade de desenvolver a capacidade de uso da língua, e para tal faz-se necessário o conhecimento das formas lingüísticas e de suas diferentes funções.

Podemos observar que o dizer do participante da pesquisa sobre o que significa aprender uma língua estrangeira sugere que a noção de língua como instrumento de comunicação se apresenta como um elemento que marca sua constituição.

O efeito de sentido produzido por esses dizeres remete-nos ao fato de não se problematizar, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua como um outro espaço discursivo, no qual o sujeito pode se inscrever, constituindo-se ou não, aspecto importante para a formação do professor de espanhol.

A esse respeito, Revuz (2001) considera que a língua não é apenas um objeto de conhecimento intelectual, a língua pressupõe uma prática que não pode ser vista de forma simplista. Trata-se de uma prática que envolve o sujeito, a maneira como ele se relaciona com os outros e com o mundo.

Nessa perspectiva, Revuz (2001) afirma que:

muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento” que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas”. (REVUZ, 2001, p. 217)

A citação acima evidencia que a língua está muito além da dimensão da comunicação. Assim, no contato com uma língua estrangeira, o sujeito pode se constituir por meio de diferentes experiências como, por exemplo, vivenciar um sentimento de paixão pela língua ou até mesmo de resistência a essa língua.

No que se refere ao contato com uma língua estrangeira, Revuz (2001) ainda afirma:

abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. De forma que não se trata de fazer dessa relação com a língua uma leitura simples e exhaustiva. (REVUZ, 2001, p. 220)

As reflexões de Revuz interessam-nos porque compreendemos que conceber a língua como instrumento de comunicação pode implicar uma simplificação do trabalho do professor de espanhol em sala de aula. Essa simplificação pode contribuir para que os conflitos instaurados no contato com uma língua estrangeira não sejam problematizados. Ao contrário, podem ser simplesmente negligenciados em função de uma relação até mesmo mercadológica com a língua.

Podemos observar, ainda, como efeito da noção de língua como instrumento de comunicação, a concepção de sujeito que se assume em sala de aula. Cabe lembrar a noção de sujeito que assumimos nesta dissertação, o sujeito é aquele que se constitui na e pela linguagem. Esse sujeito não tem a possibilidade de controlar seu dizer, o que nos permite afirmar que a linguagem como instrumento que o sujeito pode usar de forma transparente lhe é possível apenas em uma instância imaginária. Dito de outro modo, o aluno pode não passar pela experiência de que a comunicação implica também a não-comunicação. Consideramos que não é possível aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ter uma garantia de compreensão de seus dizeres.

Como postulamos, o dizer pode ter efeitos de sentido que são indeterminados e que não podem ser controlados. A ilusão de sermos senhores de nossas palavras é necessária,

porém, como já mencionamos, essa possibilidade se situa no plano imaginário. É apenas nesse plano que podemos nos posicionar de forma a exercer controle sobre as palavras e, por conseguinte, sobre a comunicação.

Além disso, seria importante que sobre a língua, o professor refletisse sobre o fato de que “a língua suporta o real da alíngua”, ou seja, a impossibilidade de tudo dizer, (MILNER, 1978, p.19).

Nos excertos apresentados nesta seção, observamos que os dizeres dos professores de espanhol, participantes da pesquisa, sugerem uma inscrição em uma noção de língua ideal.

Para Milner (2006) a língua ideal:

procura fazer representação do Um simbólico. Ela é, portanto, intrinsecamente unívoca, ou melhor, ela é o lugar balizado por toda demanda de univocidade. (...) embora persigamos de modo insistente o paralelismo das diferenciações, nunca chegamos ao lugar onde, supostamente levadas, ambas até seu termo final, assegurariam que um nome é também o nome de uma significação, sem recobrimento nem equívoco. Um tal lugar, para falar a verdade, só pode ser construído como um ponto ideal. É isso justamente que vamos nomear língua ideal e que orienta as teorias que tem por fim a clareza e a distinção (...) basta um passo a mais, permitido pela homonímia dos Uns, para que, da língua ideal, figura imaginária, mas traçada pelo Um simbólico, nasça uma língua por inteiro ordenada pelo Um imaginário: entendamos aquela que faria laço perfeito, tanto entre os nomes e as coisas quanto entre os seres falantes. A distintividade da rede fica, então, investida pelas solicitações da comunicação absoluta e eficaz: uma língua na qual tudo se diria, de todos a todos, e sobre toda coisa, em qualquer ocasião. (MILNER, 2006, p.34-36)

Consideramos que quando o sujeito “assume” a noção de língua ideal em sua relação com a língua é possível pressupor que há, neste âmbito, uma prevalência do registro do imaginário.

O que vimos, até aqui, nos excertos analisados, sugere que seria importante que a formação de professores, no que diz respeito ao contato com a língua estrangeira, fosse além de identificações meramente imaginárias, aspecto que, como sabemos, não se configura como garantia, pois não temos controle sobre esse processo.

Somos chamados, no entanto, como formadores a provocar, dar respostas, para esse aspecto da formação que se nos apresenta como desafio para que, possivelmente, outras relações com a língua possam constituir os professores de espanhol.

A seguir, passamos a analisar dizeres dos professores participantes da pesquisa que nos remetem ao discurso do Curso de Letras como legitimador e não como formador.

4.2 A relação com o curso de formação

Nos excertos abaixo, os professores de espanhol participantes desta pesquisa enunciam sobre a formação do professor de língua estrangeira a partir de duas perguntas sugeridas no roteiro que receberam: O que você acha importante para formar um professor de espanhol? e O que você diria para uma pessoa que possui formação acadêmica não específica e que deseja tornar-se um professor de espanhol?

Vejamos o que nos mostra o excerto 5:

Excerto 5 - O que eu acho importante pra formar um professor, eu acho que é acima de tudo o esforço, né? Eu não tenho uma formação pra professora, mas me esforcei e acredito que todo mundo que queira, é /.../ tornar-se um professor de espanhol, ainda que a formação acadêmica não seja essa, com muito esforço, com curiosidade, enfrenta que é bom e dá certo né? é lógico que é preciso estudar, eu acho importante a formação acadêmica, mas eu acho que se a gente não faz aquilo que gosta e se não tem esforço, não dá certo, então pra mim o que é mais importante pro profe /.../ formar o professor é que o professor tenha interesse, que ele se esforce, então o que eu diria pra uma pessoa que possui uma formação acadêmica em outra área e deseja tornar-se um professor de espanhol é com muita vontade, muita curiosidade, muito esforço e muito estudo, dá certo né?, eu recomendo, eu faço porque eu gosto, então de mim só vão ouvir que é bom, que faça, que volte pros bancos da faculdade se for preciso e aprenda, e adquira a formação /.../ acadêmica nessa área, mas faça porque se a gente faz o que gosta dá certo. (P1)

Neste excerto, o funcionamento do imaginário de P1 sobre a formação do professor é marcado por dizeres constituídos no discurso do esforço, como afirma: “O que eu acho importante pra formar um professor, eu acho que é acima de tudo o esforço, né? Eu não tenho uma formação pra professora, mas me esforcei”.

A expressão “acima de tudo” sugere que no imaginário de P1 sobre o que seja formar um professor o esforço é o que pode garantir uma boa formação. P1 não tem uma formação acadêmica específica, porém, conforme explicita com o uso da conjunção “mas”, já tem o

mais importante que é o esforço: “mas me esforcei”. Os dizeres de P1 neste excerto estruturam-se, portanto, a partir da exaltação do esforço.

No dizer de P1, enfatiza-se que a possibilidade de sucesso na formação de um professor depende de seu interesse e de seu esforço pessoal. Esses elementos comparecem na história de formação de P1 que afirma não ter a formação específica para atuar como professor, porém parece considerar-se bem-sucedido: “com muito esforço, com curiosidade, enfrenta que é bom e dá certo né”.

É preciso considerar que a seqüência “Eu não tenho uma formação pra professora, mas me esforcei” sugere uma justificativa facilmente encontrada, por exemplo, na ideologia do ‘self-made-man’, aquele que se faz por si mesmo, chegando, por isso, ao sucesso. O efeito desse dizer pode apontar para um tipo de compromisso com o ser professor em que não é possível se comprometer em problematizar a profissão, restando-lhe uma posição que, girando em torno de uma compensação, é ocupada sem uma formação específica.

A idéia de compensação pode ser observada pela via de uma heterogeneidade marcada pela adversativa introduzida com o uso da conjunção “mas”, como se o esforço bastasse para ser professor. Há uma tentativa de legitimar a posição ocupada, ou seja, a de professor.

Podemos observar no excerto 5, como exemplo de heterogeneidade marcada, que diversos elementos como esforço, curiosidade, formação acadêmica, gosto e interesse são capazes de, para P1, garantir uma boa formação ao professor.

Para isso, embora P1 mencione a formação acadêmica como relevante, os elementos “gosto”, “esforço” e “interesse” são os destacados como essenciais para a formação do professor: “eu acho importante a formação acadêmica, mas eu acho que se a gente não faz aquilo que gosta e se não tem esforço, não dá certo, então pra mim o que é mais importante pro profe /.../ formar o professor é que o professor tenha interesse, que ele se esforce...”.

Ressaltamos que, ao concluir seu dizer, P1 faz uso da expressão “então” para, em seguida, enunciar sobre o que realmente considera importante para formar o professor, sugerindo que ainda que o sujeito tenha a formação acadêmica, sem os elementos destacados “interesse” e “esforço”, “não dá certo”. Esses elementos são apresentados com o uso da expressão “pra mim”, o que parece indicar uma tentativa de P1 de se convencer sobre o que diz. Observamos que, atravessando o seu dizer, estruturado em justificativas, há a presença de um outro dizer (como um real que não cessa de não se escrever) que não enunciado explicitamente o constitui, qual seja, “não tenho formação específica na área de espanhol”.

Interessante notar que, na conclusão de P1 sobre o que possa ser importante para formar um professor, há uma hesitação marcada por uma pausa /.../. Isso parece reiterar o fato

de que falar sobre formação de professores se configura como algo que traz desconforto, uma vez que sua constituição como professor não passa pela formação acadêmica tal como pressupõe a pergunta sugerida no roteiro.

Em decorrência, os dizeres de P1 estão inscritos no discurso do pragmatismo, e, como apresentamos anteriormente, esse discurso fundamenta a história do ensino do espanhol no Brasil. É a necessidade urgente de professores de espanhol que corrobora para a circulação de discursos que sustentam uma simplificação da discussão sobre a formação do professor de espanhol, como, por exemplo, o discurso do esforço.

A formação acadêmica específica para profissionais de outra área que desejam se tornar professores de espanhol é mencionada no excerto 5, porém o elemento que parece se destacar é o esforço, como vemos nas seqüências abaixo:

a) “todo mundo que queira, é /.../ tornar-se um professor de espanhol, ainda que a formação acadêmica não seja essa, *com muito esforço, com curiosidade*, enfrenta que é bom e dá certo né?”

b) “eu diria pra uma pessoa que possui uma formação acadêmica em outra área e deseja tornar-se um professor de espanhol é com muita vontade, muita curiosidade, muito esforço e muito estudo, dá certo né?”

c) “que volte pros bancos da faculdade se for preciso e aprenda, e adquira a formação /.../ acadêmica nessa área”.

Nas seqüências a) e b), observamos que os elementos “esforço”, “curiosidade”, “vontade” e “estudo” são apresentados como necessários à formação do professor. O dizer de P1 pode ser caracterizado pela falta de embasamento teórico, pois não se menciona nenhuma teoria sobre a formação de professores de língua estrangeira. A ausência de argumentação teórica marca a constituição do enunciador que se torna professor de espanhol atendendo, inicialmente, a uma demanda de mercado em que aspectos meramente “práticos” seriam valorizados.

É preciso lembrar que esse é um mito, ou seja, há vários dizeres em nossa sociedade, inclusive em círculos acadêmicos, que defendem uma formação de professores voltada à prática, apostando, portanto, no acirramento da dicotomia entre teoria e prática. É comum ouvirmos inclusive formadores de professores afirmarem que “a teoria na prática é outra”.

O valor do advérbio “muito” também sugere uma tentativa de apresentar algo que possa contribuir para corroborar o que se diz, ou seja, o enunciador não diz simplesmente que é necessário ter esforço, é necessário ter “muito” esforço. Com isso, parece haver um empenho de P1 para manter a suposta homogeneidade da língua, para evitar que o NÃO-UM

compareça. Isso também pode ser visto no uso da expressão “dá certo né?” em que P1 continua enunciando no fio de seu dizer as suas certezas. A expressão “dá certo” vem acompanhada do termo “né” que sugere uma tentativa de P1 buscar uma confirmação do interlocutor para o que diz. Essa solicitação de confirmação do interlocutor assinala para uma possível desestabilização desse dizer que mesmo se supondo completo quer a aquiescência do outro, seu interlocutor imediato, neste caso.

Quanto à sequência c), parece-nos que a expressão “se for preciso” e a pausa que aparece entre os termos formação e acadêmica indicam uma dificuldade em enunciar sobre a formação acadêmica na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Na expressão “se for preciso”, o uso da conjunção “se” sugere uma possibilidade remota. Na pausa, um silêncio que novamente mostra a equivocidade do dizer de P1 que ao enunciar “se for preciso” deixa flagrar sua inscrição em discursos sobre a formação de professores que não consideram a importância da formação específica para tal.

No excerto 5, é possível observar a manifestação de um já-dito sobre a formação do professor de língua estrangeira: se o professor é capaz, se esforça e domina a língua, a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira não se constitui em uma base para a formação do professor, cumpre apenas uma função complementar.

No excerto que se segue, menciona-se o Curso de Letras como necessário para a formação do professor, porém seu papel parece ser apenas o de legitimação:

Excerto 6 - Como não tinha o curso de letras na universidade, em letras-espanhol, muitas pessoas estudaram um certo tempo e começaram a dar aula assim como eu, /.../ é não acho que o professor, o pro, o profissional formado em Letras seja o melhor profissional, mas eu acho importante que ele tenha essa formação pra dar aula, é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor, mas eu acho que se a gente ficar um profissional entrando na área do outro vira realmente /.../ não faz sentido uma pessoa fazer um curso superior e depois outra pessoa é /.../ trabalhar no seu lugar, mas eu acho que pela realidade de (xxx) foi permitido, mas essa realidade, a tendência é mudar, eu acho que cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em Letras [...] agora eu acho importante também que a pessoa tenha uma leitura de mundo, é no meu ponto de vista, o fato de eu ter viajado pra Espanha foi muito importante,

quando eu tenho que falar, eu não sei como eu falaria de alguma coisa se eu não tivesse vivido essa experiência, como eu citaria um lugar, como eu falaria de uma dança, de uma música, de um /.../ se eu não tivesse tido essa experiência de conhecer isso, eu acho que seria muito difícil. [...] para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, que faça o curso de Letras, é Espanhol, mas paralelo a isso faça um bom curso de espanhol, leia, assista filme, leia revista, jornais e entre na internet que isso também é muito importante, então são as duas coisas, essa formação acadêmica, mas o espanhol, essa formação acadêmica não dá, mas te dá uma didática, eu penso um respaldo, mas o resto a pessoa tem que procurar fora e tá sempre lendo, sempre fazendo curso e se puder viajar para um país de língua ah espanhola, é sempre ótimo, muito bom. (P2)

Sobre o ser professor de espanhol, P2 considera, a partir de sua experiência, que inicialmente bastava haver estudado a língua espanhola: “muitas pessoas estudaram um certo tempo e começaram a dar aula assim como eu”. A expressão “um certo tempo” indica uma imprecisão quanto ao tempo dedicado para preparar-se para exercer a profissão docente, o que sugere que alguns profissionais podem logo após um curto período de estudo da língua espanhola ter começado a atuar como professores dessa língua. Notemos que, para P2, essa parece ser uma situação “natural”, dado que não lhe causa nenhuma estranheza, pelo menos sinalizada em seu dizer.

Tal situação não se refere a um caso específico de P2, conforme se diz “muitas pessoas [...] assim como eu”. Observamos que há uma tentativa de inserir-se em um grupo, o que cria um efeito de consenso que pode evitar o questionar-se sobre essa situação de começar a exercer a docência com uma preparação mínima. Esse modo de enunciar também sugere uma tentativa de, no imaginário, fazer UM, P2 se sente unido a outros sujeitos pela mesma situação.

A possibilidade de atuar como docente de espanhol após “um certo tempo” de estudo decorre no dizer de P2 de uma situação momentânea que caracteriza a cidade em que atua: não há instituições que ofereçam cursos de formação acadêmica na área do ensino do espanhol. Como podemos perceber em seu dizer: “eu acho que pela realidade de (xxx) foi permitido, mas essa realidade, a tendência é mudar, eu acho que cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em Letras”.

Esse dizer nos traz à memória o fato de haver um número reduzido de instituições voltadas para a formação do docente de espanhol em um momento em que a demanda por esse profissional se vê ampliada, e aponta a dificuldade existente para o professor que busca a formação na área.

Podemos observar que o uso da expressão “foi permitido” nos remete ao discurso da urgência que caracteriza a implementação do espanhol no Brasil. A expressão “foi permitido” vincula-se à possibilidade de, em função da necessidade urgente de professores de espanhol, ocupar a posição de professor de espanhol sem a formação na área, o que cumpre a lógica que constitui essa formação do professor.

Em relação a essa possibilidade, P2, com uma adversativa que se inicia com o uso da conjunção “mas”, sinaliza para uma mudança desse quadro favorável à atuação de um profissional sem formação na área: “cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em Letras”.

Podemos observar, ainda, que o dizer de P2 se inscreve em um discurso que sustenta a impossibilidade de se aprender uma língua estrangeira no curso de Letras, e talvez por essa razão acredite que o profissional advindo deste curso não seja o mais competente conforme afirma a partir de uma contradição sobre o profissional e o curso de Letras: “não acho que o professor, o pro, o profissional formado em Letras seja o melhor profissional, mas eu acho importante que ele tenha essa formação pra dar aula, é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor”.

Parece-nos que a imagem que se tem do Curso de Letras é aquela que assinala apenas para um papel de preparar para dar aula. P2 indica em seu dizer que um curso de formação acadêmica não específica na área do ensino de língua estrangeira pode possibilitar que o professor tenha um desempenho considerado melhor, como vemos no enunciado: “é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor”.

Esse dizer nos remete a um já-dito sobre o profissional de língua estrangeira: não é necessário ter a formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, o domínio da língua estrangeira é suficiente para que se possa atuar como professor.

Outro aspecto considerado relevante para a formação do professor se refere à possibilidade de estar em um país em que se fala a língua estrangeira. O dizer sobre essa possibilidade sugere que a viagem ao exterior é um elemento essencial na formação de um professor de língua estrangeira, cumprindo, neste espaço, o papel de legitimar o professor que não tem formação específica para exercer sua profissão. Conforme é possível notar em: a) “o fato de eu ter viajado pra Espanha foi muito importante, quando eu tenho que falar, eu não sei

como eu falaria de alguma coisa se eu não tivesse vivido essa experiência, [...] eu acho que seria muito difícil”, e b) “e se puder viajar para um país de língua ah espanhola, é sempre ótimo, muito bom”.

Nos recortes a) e b), observamos que P2 vincula seu sucesso a sua viagem à Espanha. É a viagem que lhe possibilita atuar em sua prática com mais facilidade, e com segurança para estar na posição que ocupa. No recorte a), P2 ao referir-se a sua viagem usa o advérbio de intensidade “muito” que contribui para enfatizar a importância da mesma, confirmando o que se enuncia.

A impossibilidade de ser professor de língua estrangeira sem uma viagem ao exterior é reforçada pelas expressões “eu não sei”, “se eu não tivesse vivido essa experiência” e “acho que seria muito difícil”. O uso de tais expressões contribui para apresentar a viagem ao exterior como fator decisivo para que um sujeito possa atuar como professor de uma língua estrangeira. Viajar ao país de cuja língua se é professor constitui o discurso, dentre outras instituições, dos institutos de idiomas que, como sabemos, promovem, inclusive, acompanhamentos a essas viagens tanto para alunos quanto para professores.

No recorte b), a presença do advérbio “sempre” indica que o caráter benéfico de uma viagem a um país em que se fala a língua estrangeira é inquestionável, e induz a uma idéia de que seu valor permanece em todo o tempo.

Podemos verificar que a viagem ao país em que se fala a língua estrangeira comparece como um elemento que favorece a formação do professor e possibilita sua atuação. No dizer de P2, trata-se de algo “muito importante, sempre ótimo, muito bom”. Os adjetivos “importante”, “ótimo” e “bom” acompanhados dos termos “muito” e “sempre” se constituem em elementos que valorizam a viagem ao exterior, e assinalam para uma forte convicção de P2 em relação ao que enuncia. Trata-se, a nosso ver, de dizeres que querem legitimar a atuação do professor, justificando, também, a sua formação não acadêmica na área de atuação.

Cabe notar, ainda, que o dizer sobre a viagem ao exterior sugere uma inscrição em discursos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que, ao longo dos tempos, primaram por manter uma idéia de que estar no país de origem garantiria a aprendizagem automática e, ao mesmo tempo, a aprendizagem da cultura.

A inscrição do professor de língua estrangeira nesse discurso contribui para reduzir as possibilidades de discutir a formação desse professor ao pressupor um outro discurso: não se aprende a língua estrangeira no curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, no caso o curso de Letras.

Ainda, no excerto 6, podemos perceber que o aspecto da insuficiência do Curso de Letras para formar um professor de língua estrangeira é bastante enfatizado. Ao longo do dizer de P2, notamos que a presença da conjunção adversativa “mas” aparece várias vezes, produzindo um efeito que é o de limitar o papel do Curso de Letras na formação do professor de língua estrangeira, apresentando um argumento que parece ser mais convincente que o primeiro, conforme podemos verificar no seguinte recorte:

[...] para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, faça o curso de Letras, é Espanhol, mas paralelo a isso faça um bom curso de espanhol, leia, assista filme, leia revista, jornais e entre na internet que isso também é muito importante, então são as duas coisas, essa formação acadêmica, mas o espanhol, essa formação acadêmica não dá, mas te dá uma didática, eu penso um respaldo, mas o resto a pessoa tem que procurar fora [...].

Observamos que há no dizer de P2 um reconhecimento da necessidade de fazer um Curso de Letras para ser professor de espanhol ao sugerir, para quem possa interessar-se pela área, que faça o Curso de Letras como ele faz no momento: “para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, faça o curso de Letras, é Espanhol”.

Cabe notar que esse dizer de P2 encontra respaldo no oportunismo de várias instituições de nível superior que, ao detectarem uma possibilidade de mercado, passaram a oferecer também habilitação em espanhol, com cargas horárias mínimas, simplificando, sobremaneira, a formação. Como mencionamos, não há na região em que desenvolvemos essa pesquisa nenhuma instituição de nível superior pública que ofereça habilitação em espanhol, o que parece sintomático. Os professores sabem disso.

Observamos, ainda, neste mesmo recorte, que o uso repetitivo do termo “mas” parece sugerir a necessidade de algo mais na formação do professor que o Curso de Letras não pode oferecer. Apesar de P2 indicar que um curso de formação acadêmica específica é importante, seu dizer sugere que essa importância se restringe apenas ao aspecto legal quando enuncia: “eu penso um respaldo”.

Além disso, o uso da conjunção “mas” aponta para uma relação conflituosa com a formação acadêmica na área do ensino de língua estrangeira, marcada por contradições: ora

isso é apresentado como importante, ora *aquilo* se sobrepõe, sendo concebido como elemento mais significativo.

Parece-nos que no dizer de P2, a legitimação que o curso de formação em Letras pode conferir ao professor é o que se apresenta como mais interessante, na verdade, ao fazê-lo o professor passa a ter um “respaldo”, um apoio moral para atuar. Contudo, para formar-se, o professor necessitará de outros recursos. No dizer de P2, é essencial que ao fazer o Curso de Letras, o professor procure simultaneamente, como explicita com o uso do termo “paralelo”, fazer um curso de língua em uma escola de idiomas, leituras extras, filmes, revistas e que use também a internet.

Interessante notar que a tecnologia comparece na formação do professor, sendo valorizada pelo uso do advérbio “muito” seguido do adjetivo “importante”, como se enuncia: “e entre na internet que isso também é muito importante”.

Entrar na internet como um recurso para aprender língua estrangeira é uma promessa que circula em discursos contemporâneos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que acaba por afetar o professor que se vê constituído por isso ou pela falta disso, já que, conforme nos ensina Foucault (1988), em *Microfísica do Poder*, queremos estar sempre na verdade do momento histórico.

No curso de Letras, o professor pode encontrar uma formação metodológica, o curso “te dá uma didática”, porém outros aspectos da formação, apresentados como “resto”, não comparecem no curso, sendo necessário procurá-los “fora” do curso de Letras, conforme enuncia: “o resto a pessoa tem que procurar fora”.

Observamos, ainda, que os outros elementos: bom curso de línguas, revista, jornal e internet; considerados necessários à formação do professor, recebem um destaque maior ao serem apresentados em um argumento que se inicia com o uso do termo “mas” cuja presença contribui, como efeito de sentido, para enfatizar esses elementos.

Ao longo do excerto 6, observamos que P2 reitera o aspecto de insuficiência do Curso de Letras no que se refere ao seu papel de formar um professor de língua estrangeira. P2 parece inscrever-se em um dizer que circula em nossa sociedade sobre a formação acadêmico-universitária: acredita-se que alguns cursos como Medicina, Direito e Engenharia têm mais prestígio que outros, garantindo uma boa formação profissional para aqueles que neles ingressam.

Há discursos que circulam sobre o Curso de Letras que o consideram como um curso para quem quer apenas passar o tempo, e que, por essa razão, não oferece uma formação

sólida. Além disso, acredita-se que o profissional que nele se forma, o professor, é aquele que socialmente tem uma importância cada vez menor.

No excerto 7 que apresentamos abaixo, a formação acadêmica específica também aparece no dizer de P3:

Excerto 7 – Bom, formar um professor de espanhol, em primeiro lugar seria necessário a graduação Letras Português-Espanhol, e isso é um problema muito grande para nossa realidade em todo o país, em todo o Brasil, né? E em alguns lugares é mais grave que em outras regiões, mas é um problema antigo né? [...] E existem pouquíssimas faculdades no Brasil com, pouquíssimas em função do tamanho do e da demanda que se vê necessária, [...] aqui na região só temos em (xxx) na (xxx) e na (xxx), atualmente a (xxx) está oferecendo um curso à distância né? O ensino EAD é Letras Português-Espanhol, tô fazendo o curso apesar de já ter concluído até o mestrado, mas infelizmente ah /.../ nós precisamos também da graduação em Letras Espanhol e gostaria muito de colocar aqui também que com a obrigatoriedade do ensino do espanhol a lei assinada pelo presidente Lula em agosto do ano passado, várias universidades ah universidades federais, entidades federais enfim ou estaduais abriram concurso para professores de espanhol, mas estão pedindo graduação em Letras Espanhol, [...] e infelizmente na região não temos professor com graduação em Letras Português e Espanhol /.../ Bom o mais importante para formar o professor de espanhol seria realmente a possibilidade de frequentar o curso de a gradu... de graduação em Letras ah /.../ com especialização em espanhol, português espanhol, [...] acho importante também além da graduação em Letras espanhol ah /.../ que o profissional tenha frequentado um curso formal de língua espanhola em instituto de idiomas e além disso o seu esforço pessoal em desenvolver seus próprios estudos, procurar pesquisar, orientar-se, preparar bons materiais para que possa ah /.../ ter uma formação ah /.../ sólida como profissional como professor de espanhol. Para uma pessoa que possui formação acadêmica em área não específica do conhecimento e que deseja tornar-se um professor de espanhol /.../ Esse tem sido o problema de muitos ou creio que da grande maioria de vários professores de espanhol no Brasil [...] isso é bem mais problemático porque

o profissional teria que fazer especialização, mestrado ou até mesmo retornar a escola para graduação e fazer a graduação Letras em espanhol além de o seu esforço pessoal com sua formação profissional buscando sempre novos métodos, novos materiais, novas formas de tornar sempre uma aula dinâmica de fornecer aos alunos recursos para que eles possam desenvolver seus próprios conhecimentos a sua própria perfeição na língua espanhola. (P3)

É possível observar, no início do excerto 7, que, para P3, vários elementos podem ser considerados na formação do professor de espanhol, porém ao fazer uso da expressão “em primeiro lugar”, enfatiza-se a graduação na área como o elemento mais necessário para essa formação.

Ao enunciar sobre essa necessidade, P3 nos remete ao passado que marca a implementação do ensino do espanhol no Brasil. O interesse pelo estudo da língua espanhola assinala para a falta de profissionais formados, e essa formação se constitui em um “problema” que não parece ser de fácil solução. Como vemos no dizer de P3, trata-se de um “problema muito grande para nossa realidade em todo o país”, “alguns lugares é mais grave”, “é um problema antigo” “existem pouquíssimas faculdades no Brasil”.

O uso do advérbio “muito” e dos adjetivos “grande”, “grave” e “antigo” contribuem para reforçar a dificuldade existente na área de formação do professor de espanhol. Essa dificuldade decorre, como se explicita, do número reduzido de faculdades que oferecem formação na área. P3 destaca esse número reduzido com o uso do superlativo “pouquíssimas”.

Os dizeres de P3 também apontam para algumas instituições que oferecem formação acadêmico-universitária na área do espanhol na região em que desenvolvemos essa pesquisa, como mencionamos na introdução.

Observamos que P3 parece reconhecer a necessidade do curso de formação na área, porém parece ressaltar o aspecto de legitimação que tal curso pode conferir, conforme vemos na sequência: “O ensino EAD é Letras Português-Espanhol, tô fazendo o curso apesar de já ter concluído até o mestrado, mas infelizmente ah /.../ nós precisamos também da graduação em Letras Espanhol”.

Apesar do dizer de P3, aparentemente, parecer referendar o papel dos cursos de Letras na formação do professor, uma vez que seus dizeres, inicialmente, assim o indicam, somos surpreendidos no momento em que, deonticamente, enuncia ter que fazer o curso em EAD. Seu dizer, nesse sentido, está em consonância com o dizer de P2: “para se tornar professor de

espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, faça o curso de Letras, é Espanhol”, conforme analisado no excerto 6.

A expressão “apesar de já ter concluído até o mestrado” sugere que no imaginário de P3 fazer o curso de Letras Espanhol não seria necessário se não fosse por uma questão legal, pois em seu caso já possui uma pós-graduação. Esse aspecto pode ser observado pelo efeito que uma adversativa que se inicia com a conjunção “mas”, seguida do uso do advérbio “infelizmente” e do advérbio “também”, produz, atribuindo ao curso de Letras Espanhol um papel de não formador, ao mesmo tempo em que é necessário para que se possa obter um título na área.

É, portanto, com esse imaginário em operação sobre o curso de Letras que P3 sustenta em seus dizeres que a titulação que o curso de formação na área confere parece ser um elemento essencial, como vemos na sequência seguinte: “gostaria muito de colocar aqui também que com a obrigatoriedade do ensino do espanhol a lei assinada pelo presidente Lula em agosto do ano passado, várias universidades ah universidades federais, entidades federais enfim ou estaduais abriram concurso para professores de espanhol, mas estão pedindo graduação em Letras Espanhol,[...] e infelizmente na região não temos professor com graduação em Letras Português e Espanhol ...”.

Podemos observar que a expressão “gostaria muito de colocar aqui também...” destaca a abertura do mercado de trabalho para o professor de espanhol. Por outro lado, a oração que se inicia com a conjunção “mas” ressalta que as oportunidades de trabalho em universidades se voltam para os que possuem titulação na área.

O uso do advérbio “infelizmente” parece apontar para um lamento de P3 diante do fato de haver uma oportunidade de trabalho e de não se estar preparado para a mesma. Comparece, assim, no dizer de P3, o aspecto da legitimação que o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira pode conferir ao professor.

Ao enunciar sobre o que considera necessário para formar um professor de espanhol, P3 busca destacar o curso de letras: “Bom o mais importante para formar o professor de espanhol seria realmente a possibilidade de freqüentar o curso de a gradu... de graduação em Letras ah /.../ com especialização em espanhol, português espanhol”.

Observamos que a expressão “o mais importante” sugere uma tentativa de P3 de reconhecer o espaço do curso de Letras na formação do professor de língua estrangeira, porém a presença da interrupção e a ocorrência da pausa assinalam para algo que falha, não faz sentido: “o curso de a gradu... de graduação em Letras ah /.../ com especialização em espanhol”, o que produz um efeito de hesitação, reforçando, a nosso ver, o fato de que para P3

o curso de Letras parece ter o papel preponderante de somente legitimar, do ponto de vista legal, a formação do professor de espanhol.

Essa perspectiva parece ser confirmada com o que se diz em seguida: “*acho* importante também além da graduação em Letras espanhol...”. O dizer de P3 sobre a formação do professor de espanhol sugere que é necessário que o professor busque outros recursos, não se limitando apenas à formação específica.

Essa necessidade é reforçada com o uso do advérbio “também” que produz um efeito de inclusão de algo mais; e vinculado ao advérbio também, P3 usa outro advérbio, “além”, o que enfatiza a necessidade de se buscar uma formação lingüística em outro espaço, no caso uma escola de línguas: “que o profissional tenha freqüentado um curso formal de língua espanhola em instituto de idiomas”. Mais uma vez, reiteramos que se trata de dizeres que filiados a discursos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, não articulados com aqueles constituídos por uma formação acadêmico-universitária, permitem identificar aquilo que constitui a formação do professor de espanhol que ora se analisa.

Os dizeres de P3 nos remetem a um já-dito sobre a aprendizagem de língua estrangeira que concebe as escolas de línguas como espaços em que é possível aprender uma língua estrangeira. O curso de Letras não se insere nesta perspectiva: há uma crença de que não se aprende a língua estrangeira no Curso de Letras.

Observamos, ainda, que o dizer de P3 sobre a formação do professor se constitui no discurso do esforço: “e além disso o seu esforço pessoal”. O uso da expressão “além disso” indica que algo mais é necessário para formar o professor de espanhol, não é suficiente fazer um curso de formação acadêmica específica, no caso Letras; também não é suficiente haver feito um curso em um instituto de idiomas. Cabe ao professor esforçar-se “para que possa ah /.../ ter uma formação ah /.../ sólida como profissional como professor de espanhol”.

Nesse dizer, P3 menciona o adjetivo “sólida” para caracterizar ou predicar a formação, o que assinala que, em seu imaginário, o esforço é o que pode garantir uma boa formação. Vemos aqui um professor constituído por um imaginário que prima pela possibilidade da certeza, certeza de aprender, saber a língua, de dominá-la.

Para o profissional de outra área que deseja tornar-se professor de espanhol, o dizer de P3 aponta para uma dificuldade já mencionada: a necessidade de buscar uma formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira. Essa necessidade passa a ser, no dizer de P3, “o problema de muitos ou creio que da grande maioria de vários professores de espanhol no Brasil”, e enfrentar esse problema “é bem mais problemático porque o

profissional teria que fazer especialização, mestrado ou até mesmo retornar a escola para graduação e fazer a graduação Letras em espanhol”.

O quadro de um professor de espanhol vindo de outra área é visto como “bem mais problemático”. Essa visão parece decorrer de uma necessidade de passar por uma formação específica, conforme sugere a expressão “teria que fazer”. Essa expressão aponta para algo que é da ordem de um dever, de uma obrigatoriedade.

No excerto 7, P3 parece constituir-se no discurso da razão que pressupõe um sujeito capaz de controlar suas ações, como se pode observar na sequência: “além de o seu esforço pessoal com sua formação profissional buscando sempre novos métodos, novos materiais, novas formas de tornar sempre uma aula dinâmica de fornecer aos alunos recursos para que eles possam desenvolver seus próprios conhecimentos a sua própria perfeição na língua espanhola”. Nesse dizer parece não haver espaço para a dúvida. Isso porque os dizeres de P3 se estruturam no sentido de a todo o tempo justificarem o fato de que mesmo não tendo sido formado ou passado por um curso de Letras, seus conhecimentos e/ou atitudes (“esforço”) seriam suficientes para cumprir a tarefa que o ser professor de espanhol, nas condições dadas, lhe impõe.

O uso do advérbio “sempre” sugere que ser professor é caminhar rumo à completude e assumir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, é o professor que deve “fornecer aos alunos recursos”, é do professor a tarefa de conduzir seus alunos à autonomia, como indica o uso dos termos “próprios” e “própria”. Observamos, ainda, que na aprendizagem da língua estrangeira os alunos devem ser estimulados pelo professor a alcançar a completude, conforme assinala o uso do adjetivo “perfeição”.

Cabe notar que a escolha do verbo “fornecer” sugere uma passividade no processo de ensino e aprendizagem, o professor fornece e o aluno recebe, o que indica uma relação de mercado em que um oferece o produto e outro o adquire. Não se trata de um processo de produção do conhecimento.

Essa perspectiva advém de uma proposta de ensino de língua estrangeira em que o ensino é concebido apenas como um espaço de transmissão e recepção de conhecimentos. Não se trata de um processo de produção do conhecimento que pressupõe a participação dos sujeitos na produção de sentidos. Na relação do sujeito com o conhecimento nada se altera, uma vez que esses elementos são vistos como prontos. Isso é comumente observado na maneira como, por exemplo, os institutos de idiomas fazem propaganda sobre as línguas estrangeiras que ensinam. E isto parece, também, constituir o professor de espanhol que se vê,

de forma fragmentada, chamado a dar uma resposta para a tarefa de ensinar espanhol nas condições de formação aqui descritas.

Observamos, ainda, a ênfase dada às questões de ordem prática, conforme expressa alguns termos: “novos métodos”, “novos materiais”, “novas formas de tornar sempre uma aula dinâmica”. A repetição do adjetivo “novo”, vinculada ao advérbio “sempre”, pressupõe um sujeito que em todo o tempo busca algo para garantir o sucesso de sua prática pedagógica. O adjetivo “novo” não tem efeito de provocar deslocamento.

Cabe notar que essa leitura sobre a abordagem comunicativa vem sob a forma de fragmento, o que pode se fundamentar, por exemplo, no fato de P3 não ter vivenciado a experiência de estudar a abordagem comunicativa. O que P3 diz sobre essa abordagem comunicativa pode ser decorrente, apenas, de seu contato com materiais didáticos. Desse modo, podemos observar que a abordagem comunicativa vem como fragmento que acaba por constituir o professor e sua formação.

Nesta perspectiva, concebe-se o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como comunicação, e o que corresponde a essa concepção é a noção de dinamismo. Trata-se de um olhar que nos remete a um dizer do senso comum que não é compatível com a posição enunciativa que se supõe daquele que toma a palavra como professor.

Assim, em relação ao excerto 7, pode-se concluir que o argumentar sob a ótica do senso comum se apresenta como um elemento que marca a constituição do professor. Ao ocupar essa posição de professor, o enunciador se apóia no discurso da necessidade, corroborando discursos sobre o ensino e a aprendizagem de espanhol que visam a atender a uma demanda de mercado.

No próximo excerto, diversos elementos são citados como necessários para formar um professor de espanhol.

Excerto 8 - Acho importante para formar um professor de espanhol /.../ primeiro gosto, disciplina, abertura, flexibilidade, curiosidade, e muita leitura /.../ também. Diria para uma pessoa que possui formação acadêmica em área não específica de conhecimento e que deseja se tornar um professor de espanhol que pesquise, busque e goste. Primeiro tem que gostar, depois ir atrás do conhecimento necessário. (P4)

Nesse excerto, considera-se que vários elementos são importantes para formar um professor de espanhol: “gosto, disciplina, abertura, flexibilidade, curiosidade, leitura, pesquisa”.

O modo de apresentação desses elementos sugere um caráter de prescrição que aponta para uma preocupação com o ser e não com o “saber-se ser dentro do jogo”: ser disciplinado, aberto, flexível, curioso, leitor e pesquisador são atributos que devem caracterizar o professor. Esse modelo de professor parece estar inscrito no discurso da razão e da autonomia.

O “gosto” é o que se destaca na formação do professor, como expressa o uso do numeral “primeiro”: “primeiro gosto” e “primeiro tem que gostar”.

Observamos que o elemento “gosto” é apresentado de forma genérica, o que sugere uma implicação mínima com o objeto de trabalho, uma vez que esse “gosto” pode ser por diferentes aspectos que envolvem o fazer pedagógico: o gosto pela língua, o gosto pelo ambiente da sala de aula, o gosto pela metodologia, etc.

Em segundo plano, aparece a busca pelo conhecimento, conforme se marca com o uso do advérbio “depois”: “depois ir atrás do conhecimento necessário”. Trata-se de uma identificação com a língua estrangeira que constitui o ser professor.

Podemos observar nos excertos apresentados nesta seção que o professor de espanhol se encontra em um lugar discursivo marcado pelo conflito e pela contradição: a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira ora apresenta-se como um elemento importante, ora apresenta-se como um elemento necessário, porém insuficiente para formar um professor, aspectos que o constituem, como vimos argumentando, em um entremeio, ou melhor, na tensão provocada por esses dois pólos.

No que se refere à formação do professor de espanhol, compreendemos que não se trata de optar por um curso de Letras ou por um curso de língua em um instituto de idiomas, ou de buscar outros recursos; são elementos diversos que se apresentam, ao mesmo tempo, como relevantes para essa formação, e que evidenciam a heterogeneidade que constitui os sujeitos da pesquisa.

Nesta seção, apresentamos, ainda, uma pergunta que nos inquieta: O que é formar um professor de língua estrangeira? Em relação a esta indagação, observamos que prevalece uma tradição na formação do professor de língua estrangeira em que podemos encontrar duas vertentes.

De um lado, há uma vertente que se volta para as questões do conteúdo e da metodologia. É necessário ao professor saber a língua, conhecer sua estrutura; e na posição de professor cabe-lhe encontrar a melhor maneira de transmitir seu conhecimento, uma vez que,

na sala de aula, ele tem o papel ativo e os alunos o papel passivo em que, apenas, recebem o conhecimento.

Por outro lado, há também uma vertente que busca apoio em uma concepção de professor visto como sendo sujeito ativo de sua formação. Esse professor é capaz de preparar-se para o exercício da docência através de uma ação reflexiva permanente sobre sua prática profissional, é refletindo sobre o seu fazer que o professor tem condições de, quando necessário, reelaborar a sua ação pedagógica.

Nesta perspectiva, temos uma frente de formação conhecida como formação reflexiva de professores³², e nela compreende-se que quanto mais o professor ampliar a sua “consciência crítica” sobre a sua prática, mais apto estará para transformá-la. Essa abordagem reflexiva tem sido enfatizada nos cursos de formação de professores de língua estrangeira e tem, em decorrência, constituído o professor de língua estrangeira.

O que podemos observar é que o investimento na reflexão pressupõe um sujeito que é capaz de controlar a sua formação e que, ao possuir o saber, passa a deter a verdade, sendo responsável pela transmissão do conhecimento. Essa noção de transmissão do conhecimento desconsidera que este escapa ao saber consciente, e que não se realiza em plenitude nem para quem fala, nem para quem escuta; e que o processo de aprendizagem encerra identificações sobre as quais também não exercemos controle.

Sobre o que possa ser relevante para a formação de um professor de língua estrangeira, podemos verificar que os dizeres dos participantes da pesquisa nos remetem à noção de autonomia do sujeito que deve tornar-se agente em seu processo de formação.

A oportunidade de participar de um curso de formação acadêmica específica, no caso o curso de Letras, é mencionada apenas como um elemento a mais que parece não comparecer para marcar uma diferença, pois o que realmente passa a ser importante são as iniciativas pessoais dos sujeitos para se tornarem profissionais competentes.

Assim, observamos que a concepção sobre o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua assinala para a possibilidade de ter um título que venha a referendar a prática. Com o título de professor de espanhol, pode-se atuar sem questionamentos legais.

O dizer dos participantes da pesquisa sugere sua constituição em um discurso que concebe o curso de Letras como legitimador e não como formador. O curso de Letras não se

³² Conforme mencionamos na introdução desta dissertação, Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Almeida Filho (1999) e Figueiredo (2000) são alguns dos trabalhos que tratam da abordagem reflexiva.

apresenta como lugar em que o objeto de trabalho de futuros professores, ou professores, de língua estrangeira possa ser problematizado.

Para finalizar, podemos retomar um dos questionamentos que norteia nossa pesquisa: Como o professor de espanhol concebe a formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira?

Parece-nos que a relação com o curso de formação acadêmica específica na área do ensino de língua estrangeira não é vivenciada de modo confortável. P1, P2 e P3 mencionam esse curso, porém enfatizam que o mesmo é insuficiente para formar um professor. P4 silencia-se a respeito desse curso, o que também pode sugerir uma relação de desconforto.

Em nossa próxima etapa de análise, passamos a tratar da relação com a profissão docente, buscando possíveis discursos que atravessam o dizer dos participantes da pesquisa sobre a opção por ser professor de espanhol.

4.3 A relação com a profissão docente: Opção pela carreira

Nesta etapa, o dizer dos participantes da pesquisa se relaciona com as seguintes questões do roteiro que receberam: O que lhe motivou a tornar-se professor de espanhol? e Ser professor de espanhol foi algo que você buscou porque desejava ou aconteceu como uma oportunidade que você estava preparado para assumir?

No que se refere ao ser professor de língua estrangeira, é interessante notar que o dizer dos participantes da pesquisa parece produzir um efeito de sentido que aponta para a casualidade no exercício da profissão.

É possível observar, em todos os excertos apresentados nesta seção, que o emprego de algumas expressões relacionadas ao fato de ser professor é recorrente, como “aconteceu por acaso”, “nunca pensei em ser professora” e “foi uma oportunidade”. Essas expressões marcam a constituição do professor de espanhol, participante da pesquisa, pela via da casualidade.

A nosso ver, o acaso que caracteriza o início da carreira docente dos participantes da pesquisa assinala para um indício do Real. Segundo Cesarotto (2005, p.24) “o Real é o que responde ao acaso”. Como tentativa de lidar com isso que se apresenta como da ordem do acaso, sem sentido, o sujeito, em seu movimento, enodado pelos registros do Real, simbólico e imaginário, procura tamponar esse Real, preponderando, aí, a instância do imaginário.

Observamos, ainda, que a repetição da palavra acaso nos excertos que apresentaremos nesta seção levanta um ponto passível de problematização: a questão da responsabilidade.

O exercício da docência resultante de uma casualidade sugere como implicação que, por vezes, o professor de espanhol pode eximir-se de tarefas que lhe dizem respeito. Sobre esse aspecto, consideramos que cabe ao sujeito que ocupa uma posição, no caso a de professor de espanhol, responder por essa posição, assumindo uma responsabilidade por sua atuação.

Em relação à responsabilidade, atentamos para o que Forbes (2005) considera:

“Responsabilidade” não no sentido moral, mas no sentido ético. Lacan diferencia moral – usos e costumes – de ética, posição subjetiva. A psicanálise lacaniana ensina que não há como não se responsabilizar pelo acaso e pela surpresa. A pessoa não é só o que escolhe, voluntariamente livre, mas também o que lhe ocorre: “Eu sou o meu acontecimento”. (FORBES, 2005, p.13)

O acaso não se apresenta como um elemento que favorece uma atenuação da responsabilidade. Para o sujeito que assume uma posição e nela permanece seja por acaso ou por escolha há uma responsabilidade.

No excerto abaixo, P1 enuncia sobre o que lhe motivou a tornar-se professora de espanhol:

Excerto 9 - [...] fiz um curso de professores sem a intenção de dar aula, fiz um curso por fazer, e no curso de professores eu já saí contratada pra ser professora aqui na escola, na ocasião a diretora queria escolher entre os alunos do curso um aluno para atuar como professora a partir do semestre seguinte e o aluno escolhido fui eu. [...] o que me motivou a ser professora de espanhol, a princípio foi a curiosidade, eu comecei a dar aula por acaso [...] aconteceu por acaso, uma oportunidade que eu não me sentia preparada pra assumir, é eu não /.../ nunca pensei em ser professora.(P1)

O dizer de P1 nos remete ao discurso da urgência que caracteriza o momento de implantação da língua espanhola no Brasil. Em função de uma necessidade de professores de espanhol, criam-se condições que permitem que um professor de língua estrangeira, espanhol, possa atuar a despeito de todo ou parte do conhecimento que se tem sobre o ensino de línguas. Esse aspecto constitui a formação do professor de espanhol.

As expressões “eu já saí contratada pra ser professora aqui na escola” e “o aluno escolhido fui eu” indicam que apenas com um curso de formação voltado para a formação de professores em um instituto de línguas foi possível começar a exercer a carreira docente. A

posição de professor foi ocupada sem nenhum impedimento, não se exigiu uma titulação na área.

As expressões utilizadas por P1 reiteram um dizer sobre o ser professor de língua estrangeira que se propaga em nossa sociedade: o mais importante é saber a língua estrangeira, conhecer as estruturas lingüísticas, e, nesse caso, o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, especificamente Letras, não desempenha um papel significativo, uma vez que nesse curso não se acredita ser possível aprender a língua estrangeira, conforme analisamos anteriormente.

Observamos no excerto 9 que o exercício da docência não foi decorrente de uma formação para tal, como vemos na seqüência seguinte: “eu comecei a dar aula por acaso [...] aconteceu por acaso, uma oportunidade que eu não me sentia preparada pra assumir, é eu não /.../ nunca pensei em ser professora”.

Observamos que as expressões empregadas por P1, “eu comecei a dar aula por acaso”, “aconteceu por acaso”, “uma oportunidade que eu não me sentia preparada pra assumir” e “nunca pensei em ser professora”, sugerem que é exatamente pela via da casualidade que P1 se constitui professor de espanhol.

Parece-nos que a constituição pela via da casualidade pode sugerir, conforme mencionamos, uma atenuação da responsabilidade enquanto professor, mas o fato é que o sujeito se tornou professor. Esse fato implica em responder por questões que dizem respeito a sua área de atuação, pois há uma responsabilidade que envolve o ser professor, e não é o fato do sujeito não ter sido formado de outra maneira que o exime dela.

No próximo excerto, podemos observar que no dizer de P2, a carreira docente também é marcada pelo acaso:

Excerto 10 - Não houve nenhuma motivação especial que me fizesse tornar professor de espanhol, é eu comecei a estudar espanhol com uma amiga que é uruguaia, começou a dar aula, me convidou pra fazer as aulas, não ia me cobrar, isso foi um incentivo e eu comecei a aprender espanhol sem qualquer pretensão de um dia me tornar professor de espanhol. Nessa época começou um projeto de língua estrangeira nas escolas estaduais de (xxx), municipais digo, e um projeto com inglês, francês e espanhol; e eu fui selecionada no projeto de espanhol, trabalhei um ano e meio, quando terminei esse trabalho, encontrei fui convidada pra dar aula numa escola particular e aí eu segui estudando e dando aula de espanhol e as coisas

foram tomando esse rumo que realmente eu não imaginava. [...] Eu me tornei professor experiência por necessidade, só isso, eu teria continuado a estudar fran /.../ é espanhol ou qualquer outra língua que eu gosto mas nunca pensaria em ser professor se não fosse a necessidade quer dizer primeiro a oportunidade de dar aula e essas oportunidades foram sempre aparecendo e eu continuei mas eu nunca tinha pensado na minha vida em ser professor principalmente de espanhol foi alguma coisa assim é realmente sem pensar sem imaginar sem qualquer é imaginar qualquer coisa pra isso [...] não imaginei que eu fosse dar aula depois teve o convite e foi aparecendo oportunidade, mas eu nunca na minha vida imaginei, eu sempre falo que são esses rumos que a vida dá sem que a gente possa imaginar que vai tomar esse rumo. (P2)

No excerto acima, verificamos que P2 enuncia que se tornou professor de espanhol sem que houvesse um motivo especial para tal, inclusive passou a aprender essa língua porque isso não lhe traria nenhum custo conforme enuncia: “uma amiga que é uruguaia, começou a dar aula, me convidou pra fazer as aulas, não ia me cobrar, isso foi um incentivo”.

No decorrer de sua enunciação, P2 reafirma a sua indisposição para assumir o papel de professor de uma língua estrangeira, como vemos abaixo:

- a) “Não houve nenhuma motivação especial que me fizesse tornar professor de espanhol”.
- b) “eu comecei a aprender espanhol sem qualquer pretensão de um dia me tornar professor de espanhol”.
- c) “não imaginei que eu fosse dar aula”.

Essas expressões traduzem de forma enfática que se tornar professor de espanhol foi algo que aconteceu sem que houvesse um planejamento mínimo de P2.

Além disso, P2 enuncia de forma explícita que foi a sua necessidade como elemento contingente que lhe levou a assumir a posição de professor de espanhol: “nunca pensaria em ser professor se não fosse a necessidade”. Embora P2 não indique de que ordem seja essa necessidade, se econômica ou de outra natureza, observamos que com o uso do advérbio “nunca”, ressalta-se o termo “necessidade” como causa determinante para que P2 assumisse a profissão de docente de língua estrangeira.

Nesta perspectiva, parece-nos que a “necessidade” pode comparecer como um elemento que contribui para a produção de uma subjetividade que apresentamos

anteriormente. Trata-se segundo Guttari e Rolnik (2000) de uma subjetividade capitalística que, por ser produzida pelo capitalismo, caracteriza-se por uma tendência de homogeneização que não favorece a presença de processos de singularização, pois, retomando o que já afirmamos, “toda criatividade no campo social tende a ser esmagada” (GUTTARI e ROLNIK, 2000, p.40). P2 entra na ordem desse discurso caracterizado como de mercado.

Nota-se, ainda, na seqüência “Eu me tornei professor experiência por necessidade, só isso, eu teria continuado a estudar fran /.../ é espanhol”, que o emprego da expressão “só isso” reforça a presença do elemento “necessidade”. P2 não explicita, como afirmamos acima, a ordem dessa “necessidade”, mas, conforme indica, é em função de uma “necessidade” pessoal que se torna professor de espanhol.

Observamos que a “necessidade” de P2 coincide com uma necessidade do mercado que precisa suprir a demanda de professores de espanhol. Pelo discurso da necessidade, P2 se constitui professor de espanhol e entra na lógica do mercado.

Outro aspecto, que podemos observar no dizer de P2, é a instauração de uma marca de não-sentido quando enuncia “eu teria continuado a estudar fran /.../ é espanhol”. Nesse dizer, P2 parece interromper a enunciação do termo francês, e em seguida faz uma pausa, o que pode sugerir uma identificação com a língua francesa, que gostaria de haver continuado a estudar, mas acaba “optando” pelo espanhol. Observamos, também, que o termo interrompido e a presença de uma pausa indicam algo da ordem de um equívoco para P2 que não se mostra, ao enunciar, como alguém que fala do lugar de professor de espanhol. Essa produção discursiva remete-nos a um efeito de hesitação, incerteza de P2.

Na seqüência “eu nunca tinha pensado na minha vida em ser professor principalmente de espanhol”, P2 explicita que não tinha planos de exercer a profissão docente. O emprego da expressão “principalmente de espanhol” favorece concluir que P2, apoiado em sua necessidade e identificando-se, também, com o discurso da necessidade de professores de espanhol, se constitui no entremeio de assumir e não assumir ser professor de espanhol.

Interessante notar também que P2, sendo professora, ao enunciar sobre a profissão, o faz com o uso da forma masculina: “ser professor principalmente de espanhol”. Parece-nos que essa forma de enunciar indica um distanciamento do sujeito em relação à posição por ele ocupada, como se buscasse minimizar os efeitos de um possível desconforto ao dizer sou professora de espanhol. A opção pelo uso da forma genérica parece apontar também para uma dificuldade que P2 pode vivenciar na tentativa de estabelecer uma relação de implicação com o seu objeto de trabalho, a língua espanhola.

Neste ponto, podemos retomar o que postulamos em relação às identificações com a língua e com o ser professor dessa língua que podem constituir ou não o professor, apontando para algum aspecto de sua constituição identitária e apresentando-se como possibilidade de deslocamento na prática pedagógica.

Em relação ao modo de posicionar-se em sala de aula, ressaltamos que as escolhas do professor têm implicações éticas, e que, dessa maneira, cabe ao professor assumir uma postura ética que, conforme pontuamos na introdução desta dissertação, pode ser uma “possibilidade de investigar a natureza de suas motivações, de seus sintomas e de suas convicções” (KEHL, 2005, p.145).

Consideramos que a “ética da investigação” pode contribuir de forma positiva para o acontecimento do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como favorecer uma ampliação da discussão sobre a formação do professor.

Observamos, ainda, no excerto 10, algumas seqüências que apontam para o acaso no início da carreira docente:

a) “fui convidada pra dar aula numa escola particular e aí eu segui estudando e dando aula de espanhol e as coisas foram tomando esse rumo que realmente eu não imaginava”.

b) “a oportunidade de dar aula e essas oportunidades foram sempre aparecendo e eu continuei mas eu nunca tinha pensado na minha vida em ser professor principalmente de espanhol foi alguma coisa assim é realmente sem pensar sem imaginar sem qualquer é imaginar qualquer coisa pra isso”.

c) “não imaginei que eu fosse dar aula depois teve o convite e foi aparecendo oportunidade, mas eu nunca na minha vida imaginei, eu sempre falo que são esses rumos que a vida dá sem que a gente possa imaginar que vai tomar esse rumo”.

Nessas seqüências podemos observar que o emprego de algumas expressões como “a oportunidade de dar aula e essas oportunidades foram sempre aparecendo” contribui para construir uma idéia de casualidade no exercício da profissão docente.

Na seqüência a) e na seqüência c) as expressões “fui convidada” e “teve o convite” indicam que uma referência externa favorece o ocupar a posição de professor. Essa referência externa sugere que P2 pode apresentar um comprometimento menor com o seu objeto de trabalho, uma vez que as expressões utilizadas constroem uma idéia de distanciamento de P2 em relação ao que diz sobre o ser professor.

A idéia de distanciamento permanece nas seqüências apresentadas por meio do uso do verbo “imaginar” e “pensar” que nas seqüências a) e b) aparecem vinculados ao emprego do advérbio “realmente” que sugere uma forte convicção de P2 sobre o que diz e, ainda, uma

tentativa de convencer ao interlocutor sobre esse dizer: “realmente eu não imaginava” e “realmente sem pensar sem imaginar”. O efeito de sentido produzido por esses dizeres, a nosso ver, reporta-nos a essa entrada na ordem do discurso da urgência do ensino de espanhol que sustenta para P2 a sua importância, como se a esse professor coubesse a posição de “salvar uma situação”, justamente pela premência que se apresenta.

Interessante notar o uso do substantivo “coisa” e do pronome “isso” para referir-se ao ser professor: “as coisas foram tomando esse rumo” e “foi alguma coisa assim [...] sem qualquer é imaginar qualquer coisa pra isso”. Os termos “coisa” e “isso” parecem assinalar para uma dificuldade em enunciar sobre o ser professor, assumindo-se nessa posição. Tais termos também sugerem um distanciamento entre P2 e seu objeto de trabalho, o que pode ser resultante de uma constituição como professor marcada pelo acaso e sustentada pelo discurso da “necessidade”. P2 “sabe” que é professor de espanhol, “mas sabê-lo é algo muito diferente de senti-lo”³³.

Na seqüência c), o emprego dos termos “convite” e “oportunidade” sugerem a idéia de acaso que é reforçada com a expressão “eu sempre falo que são esses rumos que a vida dá sem que a gente possa imaginar que vai tomar esse rumo”. Podemos notar que P2 reitera, ao longo do excerto 10, o aspecto de casualidade em sua carreira docente.

Vimos, neste excerto, portanto, que os dizeres de P2 estão constituídos em discursos que sustentam a casualidade, ou mesmo a necessidade como marca daquilo que o constitui como professor de espanhol. É importante notar que tais discursos, estruturados nos dizeres de P2 de forma circular – eles são repetidos mais de uma vez – sustentam o imaginário de P2 que, enlaçado nessa rede discursiva, ao mesmo tempo em que diz ter entrado na carreira docente como professor de espanhol por acaso e/ou necessidade, posiciona-se a todo o momento como se o acaso pudesse lhe garantir eximir-se de posicionar na profissão.

O excerto 11 a seguir não apresenta um quadro muito diferente do que já vimos nos excertos 9 e 10. A idéia de casualidade no início da carreira como professor de espanhol é recorrente:

Excerto 11 - Bom o que me motivou a tornar-me professor de espanhol foi ah /.../ uma coisa combinando com a outra, que eu já tinha feito curso de

³³ Tomamos de empréstimo a expressão empregada por Octavio Souza ao referir-se aos europeus: Durante muitos séculos os europeus ignoraram que eram europeus e só quando a Europa tornou-se uma realidade histórica que saltava aos olhos, deram-se conta de que pertenciam a algo mais vasto do que sua cidade natal. E ainda hoje não é muito certo que os europeus sintam-se europeus: sabem disso, mas sabê-lo é algo muito diferente de senti-lo. (SOUZA, 1994, p.24)

espanhol continuei sempre estudando e praticando e coincidiu com a época de uma evolução maior da língua espanhola ah /.../ principalmente devido a uma assinatura do convênio do Mercosul é na época /.../ inícios da década de 90 e assim começou a ter uma demanda uma necessidade de professor de espanhol [...] como eu já tinha estudado o idioma inglês e depois o espanhol e na medida do possível foi necessário ah /.../ foi possível né? Foi me oferecido a oportunidade de tornar-me um professor de espanhol [...] a partir daí eu comecei ah /.../ a ser professor de /.../, um professor de espanhol né? (P3)

Neste excerto, observamos que o exercício da docência para P3 também ocorre sem que haja uma razão específica para tal, o seu contato com a língua espanhola se dá no mesmo momento em que surge uma demanda por professores de espanhol. Observamos que P3 parece não se sentir seguro para dizer sou professor de espanhol, o que pode ser decorrente das perguntas que lhe são feitas: O que lhe motivou a tornar-se professor de espanhol? e Ser professor de espanhol foi algo que você buscou porque desejava ou aconteceu como uma oportunidade que você estava preparado para assumir? Consideramos que há uma desestabilização dos professores que, provavelmente, se não lhes fossem feitas essas perguntas, estariam numa situação confortável e não teriam que justificar a sua não formação.

Ao longo de sua enunciação, P3 faz uso da partícula “ah” seguido de uma pausa, marcada com o sinal /.../, como vemos nos exemplos abaixo:

a) “o que me motivou a tornar-me professor de espanhol foi ah /.../ uma coisa combinando com a outra”.

b) “na medida do possível foi necessário ah /.../ foi possível né?”

c) “a partir daí eu comecei ah /.../ a ser professor de /.../, um professor de espanhol né?”

A repetição da partícula “ah” seguida de pausa, nos exemplos a, b e c, aponta para uma hesitação de P3 no que se refere a afirmar: sou professor de espanhol; e as pausas constantes que aparecem em seu dizer reforçam esse aspecto, bem como revelam uma insegurança sobre a posição assumida como professor de espanhol.

É possível notar, no exemplo a, que o uso dos termos “coisa” e “outra” produzem um efeito de indeterminação, assinalando para uma dificuldade de P3 em apresentar as razões que favoreceram a sua opção pelo exercício da docência de uma língua estrangeira, no caso espanhol. Parece haver, assim, uma limitação de P3 para tratar, simbolicamente, a questão do

ser professor, pois, como nos dizeres dos outros professores analisados, o que temos atravessando, todo o tempo, esses dizeres é o fato de que, a despeito de tentarem amenizar a “entrada” na profissão, no exercício da docência de espanhol, os professores analisados não enunciam que querem deixar de ser professores, o que denota que ser professor de espanhol ocupa uma posição, um lugar no simbólico desses sujeitos. O que não se apresenta, ou não se desestabiliza suficientemente é o fato de se questionar o tipo de formação e suas implicações para o ser professor de espanhol.

Na sequência b), podemos destacar o uso dos termos “necessário” e “possível” que parecem estar em uma relação de causa e consequência: a necessidade de professores de espanhol trouxe como implicação uma possibilidade de exercer essa profissão tanto para aqueles com formação específica, como para aqueles sem formação específica. Esse aspecto se fundamenta no discurso da urgência que comparece na implementação do espanhol no Brasil. Observamos, ainda, que o dizer “foi necessário ah /.../ foi possível” sugere que P3, também, se constitui professor de espanhol no discurso da necessidade.

Em relação à sequência c), consideramos que a utilização da interjeição “ah” seguida de pausa e da expressão “ser professor de”, seguida de pausa, indica que P3 parece encontrar-se em uma situação de desconforto para dizer que é professor de espanhol porque não se sente legitimado por aquela instância, curso de Letras, que exerce poder nessa formação.

Essa situação de desconforto torna-se mais evidente com o uso da expressão “né” como uma tentativa de que o interlocutor venha confirmar a posição de P3 enquanto professor de espanhol. O uso da partícula “né” aponta para uma necessidade do enunciador: ter a sua posição referendada, ou seja, o tipo de formação que o constitui. Uma formação técnica e voltada para o conteúdo que parece aí encerrar as discussões sobre o ser professor.

Ainda, podemos observar que no recorte “ser professor de /.../, um professor de espanhol né?”, apresentado no exemplo c, a presença do artigo indeterminado “um” sugere uma idéia de imprecisão, indicando que algumas circunstâncias contribuíram para que P3 se tornasse professor de espanhol, e não professor de outra disciplina, conforme enuncia: “eu já tinha feito curso de espanhol continuei sempre estudando e praticando e coincidiu com a época de uma evolução maior da língua espanhola ah /.../ principalmente devido a uma assinatura do convênio do Mercosul é na época /.../ inícios da década de 90”.

P3, ao mencionar as circunstâncias que lhe favoreceram tornar-se professor de espanhol, faz uso do verbo “coincidir” que no espaço discursivo apresentado produz um efeito de sentido que reforça sua atuação na área do ensino da língua espanhola como um acontecimento eventual.

Trata-se de uma coincidência que nos permite compreender que a docência na área do espanhol foi possível para P3 porque seu contato com a língua espanhola se dá no mesmo momento em que essa língua começa a crescer no cenário brasileiro.

Com relação às circunstâncias que favoreceram a atuação de P3 como professor de espanhol, pode-se compreender que a menção das mesmas produz um efeito que parece lhe eximir de qualquer responsabilidade quanto à posição ocupada.

Observamos, ainda, que P3 é uma professora que ao enunciar sobre a profissão emprega, como P2, a forma masculina: “eu comecei ah /.../ a ser professor de /.../, um professor de espanhol”. Como pontuamos, o uso da forma masculina assinala para uma distância que pode haver entre P3 e a posição por ele ocupada, o que lhe dificulta dizer “sou professora de espanhol”.

O emprego da forma genérica pode sugerir que P3 ainda não trouxe para si o que diz respeito ao seu objeto de trabalho. Em outras palavras, como vimos apontando, os dizeres dos professores analisados, aqui constituídos pelo discurso da emergência do espanhol, seguido da urgência de seu ensino, constituem professores pela lógica de mercado, dificultando o rompimento com um imaginário que, sustentado por tal lógica, resiste a deslocamentos que poderiam, de alguma forma, revertê-la em favor de outra maneira de se constituir professores de espanhol.

No próximo excerto, observamos também que o ser professor de espanhol também se refere a um acontecimento não previsto para P4:

Excerto 12 – O que me motivou a tornar-me professor de espanhol /.../ O gosto, a cultura, curiosidades, tudo. Ser professor de espanhol aconteceu como uma oportunidade, nunca /.../ nunca me imaginei como professora de espanhol, tanto é que minha área de formação inicial era matemática e só que eu fui descobrindo um outro lado e /.../ me adequei e /.../ busquei conhecimento /.../ não, mas não era bem isso que eu queria falar. Foi uma oportunidade, foi, mas foi um despertar, foi um gosto /.../ apaixonei pelo idioma e fui buscando, preparando. (P4)

Nesse excerto, P4 menciona alguns elementos que lhe motivaram a tornar-se professor de espanhol, como: “gosto”, “cultura” e “curiosidades”. Ao finalizar a menção desses elementos, P4 usa o pronome indefinido “tudo”, o que marca sua constituição como professor em uma posição indefinida que aponta para as interrogações do que significa “tudo”.

No entanto, logo após empregar o pronome indefinido “tudo”, P4 afirma: “ser professor de espanhol aconteceu como uma oportunidade”. Essa afirmativa parece restringir o campo amplo de razões que lhe motivaram a tornar-se professor de espanhol que o emprego do pronome indefinido “tudo” sugere, fazendo não coincidir seu dizer.

Na expressão “ser professor de espanhol aconteceu como uma oportunidade”, o uso do substantivo “oportunidade” promove uma idéia de casualidade, o que dificulta uma determinação de possíveis causas que possam justificar a posição ocupada como professor de espanhol.

A idéia de casualidade da carreira docente pôde ser construída também com o emprego da expressão “nunca /.../ nunca me imaginei como professora de espanhol”. Nessa expressão, o advérbio “nunca” constrói uma idéia de improbabilidade, assinalando que no funcionamento do imaginário de P4 a possibilidade de ser professor de espanhol inexistia.

Como se pode notar, o advérbio “nunca” que se repete após uma pausa sugere uma forte convicção de P4 sobre o que diz e também uma tentativa de convencer ao interlocutor que o ser professor de espanhol, em seu caso, se refere a um acontecimento não previsto, conforme expressa o uso do verbo “imaginar”: “nunca me imaginei como professora de espanhol”. Trata-se de um professor de espanhol que, também, se constitui pela via da casualidade. Seu dizer referenda, mais uma vez, portanto, sua impossibilidade de se ver comprometido com um tipo de formação que não aquela que o constitui primeiro, ou seja, aquela em que basta saber a língua para se dizer professor de espanhol.

Embora o ser professor de espanhol seja da ordem do inesperado, P4 busca apresentar elementos que possam expressar o sentido de ser professor, como “eu fui descobrindo um outro lado”, “me adequiei” e “busquei conhecimento”. O uso dessas expressões sugere que o enunciador tenta explicar o acaso de ser professor.

Entretanto, o que se enuncia em seguida aponta para o NÃO-UM que insiste em aparecer como vemos na expressão “não, mas não era bem isso que eu queria falar”. Essa expressão exemplifica o que pode decorrer da constituição do sujeito na e pela linguagem.

A este respeito, Kupfer (2001) afirma:

sabemos que, ao falar, somos na verdade falados, e levados pelos efeitos do desdobramento da linguagem, que se adianta a nós. Longe de sermos os agentes, os ativos construtores do discurso, somos levados a construí-lo com base nas leis de funcionamento da linguagem. Somos levados pelas infinitas possibilidades de relações que se vão apresentando diante de nós, a tal ponto que chegamos muitas vezes no final de uma frase afirmando “mas não era bem isso que eu queria dizer”. Quem queria dizer era o eu, iludido senhor do

discurso. Quem falou foi o sujeito, surgindo dos encontros e das relações ocorridas durante a emissão do discurso. (KUPFER, 2001, p.134-135)

A expressão “não, mas não era bem isso que eu queria falar” também parece sugerir uma idéia de falha, de defeito, assinalando para uma não coincidência do dizer que, ao ser enunciado, quer reconstituir o fio do discurso, “recuperando”, assim, a ilusão da suposta coincidência do dizer na cadeia discursiva.

Sobre a expressão “não, mas não era bem isso que eu queria falar”, cabe mencionar, ainda, o que Milner (2006) postula sobre alíngua ao afirmar que:

“alíngua, enfim, toca no real [...] o sintoma mais imediato é um impossível; por mais multiplicados que sejam os ditos, literalmente excêntrico ao que, neles, se representa e se distingue, sempre permanece algo que não se diz. Faltam as palavras, dirão, apontando assim o sintoma do real sob as espécies do defeito Mas convém imediatamente acrescentar que algo também se diz sempre a mais, que não era pedido – de que se pedia que não falássemos” (MILNER, 2006, p.32).

Ao enunciar “não, mas não era bem isso que eu queria falar”, P4 aponta para a falta que lhe constitui, instaurando um corte que é o lugar do sujeito, pois não há um significante que o represente totalmente.

Como tentativa de preencher essa falta, de fazer UM novamente, P4 retoma seu dizer afirmando “foi uma oportunidade, foi, mas foi um despertar, foi um gosto /.../ apaixonei pelo idioma e fui buscando, preparando”.

Com a afirmação “foi uma oportunidade”, P4 parece reconhecer o acaso em sua atuação como professor de espanhol, e ao repetir o uso do verbo “foi” sugere uma convicção quanto ao que diz. Na oração que se inicia com a conjunção “mas”, P4 apresenta alguns elementos que assinalam para uma forma de lidar com esse acaso.

Apesar da conjunção “mas” introduzir uma oração cujos argumentos, normalmente se opõem ao que se diz anteriormente, no dizer de P4 o uso repetitivo do verbo “foi” sugere um acréscimo ao que já havia sido apresentado, ou seja, “foi uma oportunidade”, mas, além disso, “foi um despertar”, “foi um gosto”.

Observamos, ainda, no excerto 12, a ocorrência de várias pausas que também sinalizam para uma dificuldade em enunciar sobre as razões que favoreceram P4 a tornar-se professor de espanhol.

O dizer de P4 sugere que a casualidade é o que, também, lhe constitui como professor de espanhol. Para justificar o acaso da profissão, P4 menciona, ao afirmar “apaixonei pelo

idioma e fui buscando, preparando”, alguns elementos que lhe constituem enquanto professor de espanhol tais como a paixão pela língua, a busca e a preparação. Esses elementos parecem sustentar, no imaginário de P4, o exercício da docência.

Sobre os excertos 9, 10, 11 e 12, apresentados acima, podemos observar que o emprego de algumas expressões como “eu comecei a dar aula por acaso”, “fui convidada pra dar aula”, “foi aparecendo oportunidade”, “foi me oferecido a oportunidade de tornar-me um professor de espanhol” e “aconteceu como uma oportunidade” indica que, para os participantes da pesquisa, o ser professor de espanhol comparece de uma forma que surpreende por se tratar de algo improvável, que não advém de uma escolha que tenha implicado uma preparação prévia. Nessa lógica de entrada na profissão, a preparação prévia não é algo com que se deva preocupar. Trata-se de uma prática.

A docência surge como um acontecimento inesperado para os participantes da pesquisa, e este acontecimento que caracteriza o início da vida profissional destes professores evidencia que o discurso do acaso é o que sustenta, em um primeiro momento, o exercício da profissão.

A nosso ver, o discurso do acaso pode favorecer a compreensão de que há uma possibilidade do professor, que se inscreve nesse discurso, não se comprometer com seu objeto de trabalho, de forma a problematizá-lo, o que pode levá-lo a tratar de modo reducionista a discussão sobre a formação do professor de língua estrangeira. Isso produz um efeito de sentido que atenua a responsabilidade desse professor.

Por outro lado, ressaltamos que, a nosso ver, o acaso que caracteriza o início da carreira docente dos participantes da pesquisa nos remete ao registro do Real. Em decorrência, o ser professor de espanhol parece ser algo que, a princípio, instaura um não sentido (o que fazer diante do inesperado). Consideramos que a irrupção do Real exige do sujeito uma tomada de posição. Cabe ao sujeito encontrar uma maneira de lidar com esse Real.

Para finalizar esta seção, consideramos que o início da carreira na área do ensino de língua estrangeira decorre, para os participantes da pesquisa, como analisamos, de um acontecimento casual. A experiência didático-pedagógica para esses professores parece advir, num primeiro momento, de circunstâncias que lhes possibilitaram assumir a posição de professores de espanhol.

Essas circunstâncias, como já mencionamos, podem referir-se a acontecimentos como o Mercosul, que abre o mercado de trabalho para os professores de espanhol; como a lei nº 11.161, que trata da obrigatoriedade do ensino do espanhol no ensino médio; como a indicação do responsável pelo curso de idiomas em que esses professores de espanhol

começaram a estudar a língua espanhola. E por outras razões as quais definitivamente não temos acesso pelos dizeres dos professores, dado que não podemos ser conclusivos sobre a maneira como os significantes incidem em cada sujeito, promovendo posições subjetivas as mais diversas.

Compreendemos que esse cenário marca o funcionamento do imaginário dos professores de espanhol, participantes dessa pesquisa. O dizer dos participantes da pesquisa sobre os motivos pelos quais se tornaram professores de espanhol aponta, conforme observamos nos excertos acima, para o acaso que se estrutura como um discurso que responde à questão da inserção na carreira docente.

Consideramos que a constituição pela via da casualidade pode contribuir, como já mencionamos, para que o professor não esteja comprometido com seu objeto de trabalho e, em decorrência, favorecer o eximir-se de responsabilidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito a sua problematização que, em última instância, poderia marcar alguma diferença no fazer pedagógico desse professor.

Como implicação, quando o professor se exime de responsabilidades, as relações de poder que permeiam os espaços institucionais em que acontece o processo de ensino e aprendizagem podem ser ocultadas, mas não deixam de ser exercidas.

Nas instituições de ensino, estabelece-se uma hierarquia que determina que tipo de comportamento é aceitável ou não, que determina que tipo de discurso pode circular ou não nesse espaço. Assim, se o professor não tem uma postura de comprometimento com seu trabalho, ele passa a favorecer a imposição, por parte daqueles que dominam, de modelos de comportamento considerados mais adequados.

Sobre as instituições de ensino, salientamos que as concebemos como espaços discursivos marcados pelo funcionamento da linguagem e que, por essa razão, compreendemos que os discursos que nelas circulam podem interferir, de forma expressiva, no acontecimento do processo de ensino e aprendizagem.

A respeito desses discursos, compartilhamos do pensamento de Kupfer (2001) quando afirma que:

os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem vez por outra falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado (...) quando houver apenas repetições, quando houver apenas discursos cristalizados, os sujeitos não mais poderão manifestar-se. Não falarão, não poderão 'oxigenar-se', ou seja, não poderão beneficiar-se dos efeitos de verdade e de transformação que surgem quando há espaço

para emergências ou falas singulares. Nesses casos, o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhadores das mudanças (...) De modo contrário, quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente. (KUPFER, 2001, p. 136-137)

Podemos observar que, em função da globalização, há um caminhar em direção a homogeneização que não ocorre sem a interferência de interesses econômicos e políticos. Na defesa desses interesses, as ações que buscam padronizar, normatizar, homogeneizar e, enfim, apagar as diferenças, apresentam-se como necessárias.

Entretanto, pontuamos, ao concebermos as instituições de ensino como linguagem, que os sujeitos que nelas atuam têm a possibilidade de contribuir para a circulação de discursos que podem favorecer deslocamentos.

Consideramos nesta dissertação que a constituição identitária do professor de espanhol não é produzida de forma gratuita, ela é produzida pelo poder que determina o que pode ou não ser aceito. Assim, não se trata de ocultar a existência da relação de poder que comparece como característica das relações que constituem os professores quando se relacionam uns com os outros. Trata-se de mostrar que sua inserção nesse jogo é de fundamental importância para sua constituição como professor. Eis aí uma tarefa sobre a qual não temos nenhum controle.

Temos um sujeito A que enuncia a um sujeito B: “você foi escolhido, nós te damos a oportunidade”, convidando-lhe a assumir uma posição, e, da mesma forma, a exercer um poder. É o sujeito A que cumpre o papel de determinar se B está apto ou não a atuar como professor. Tem-se, desse modo, a presença da exterioridade como elemento que constitui a opção profissional.

Nesse lugar, os participantes da pesquisa formam um grupo de sujeitos que, por apresentarem um perfil considerado por um sujeito A como aceitável para um professor, passam de aprendizes de uma língua estrangeira a professores dessa língua.

Observamos que tratar aspectos da constituição identitária do professor de espanhol priorizando abordagens conteudistas e metodológicas contribui para que esse professor permaneça engessado a discursos imobilizadores. Essa perspectiva pode dificultar possíveis deslocamentos do plano imaginário para o simbólico.

Segundo Souza (1994):

todo o dizer e o agir diferenciados de que dão provas os sujeitos no percurso de suas vidas encontram referência última nos movimentos identificatórios desses sujeitos, que são, por assim dizer, ações subjetivas inconscientes, e

não atribuições a eles conferidas por alguma instância que lhes é externa. (SOUZA, 1994, p. 18-19)

Compreendemos que no processo de constituição identitária de sujeitos que se posicionam enquanto professores de espanhol, cabe considerar a necessidade de ampliar a possibilidade desses sujeitos de serem para, também, como já mencionamos, “saberem-se ser” (SOUZA, 1994, p.xiii) dentro do jogo, não se colocando à mercê das regras do jogo.

Acrescentamos, ainda, que as circunstâncias, citadas acima, que podem ter favorecido aos participantes da pesquisa o ocupar a posição de professores de espanhol, nos remetem a sentidos que se encontram no campo do Outro. O sujeito pode se assujeitar a estes sentidos, porém torna-se necessário que o sujeito sustente seu próprio desejo.

Entendemos que entre o sujeito, participante da pesquisa, e os sentidos, Outro que lhe impulsiona a ocupar a posição de professor de espanhol, permanece um resto, uma falta, pois os sentidos não podem representar o sujeito na dimensão da totalidade. Assim sendo, o sujeito pode, ao buscar uma forma de preencher a falta que lhe constitui, produzir outros sentidos, singularizar-se, marcando no campo do Outro a diferença.

Com essas considerações, passamos a tratar, em nossa próxima etapa de análise, da relação com a profissão docente, buscando possíveis discursos que atravessam o dizer dos participantes da pesquisa sobre a experiência como professor no início da carreira na área do ensino de espanhol.

4.4 A relação com a profissão docente – Início da carreira

Nos excertos apresentados nesta etapa, os participantes da pesquisa enunciam a partir da seguinte proposição: Fale um pouco sobre o início de sua carreira como professor de espanhol.

Cabe pontuar que, em decorrência de uma carreira docente que se inicia sem um processo prévio de preparação, o dizer dos participantes da pesquisa aponta para uma dificuldade vivenciada no início da carreira docente. Esse aspecto pode ser observado no excerto seguinte:

Excerto 13 - Então eu não esperava que isso acontecesse, o dia que eu fui convidada pra começar a dar aula, e eu deveria começar a dar aula no dia seguinte, foi uma noite inteira de preparação, de estudo encima de

gramática, de vocabulário, mil livros encima da mesa, eu não sabia nem como que eu ia falar bom dia dentro da sala de aula, de tão nervosa, enfim eu não estava preparada, foi uma oportunidade tão repentina que eu não estava preparada. [...] Então, no começo minha carreira de professora foi difícil porque eu era aluna eu não tinha conhecimento nenhum da área didática eu não conhecia as metodologias o pouco conhecimento que eu tinha foi adquirido no curso de preparação pra professores, mas era muito pouco perto do que eu precisava, então eu comecei como aluna, com conhecimentos que um aluno tem, não com conhecimento de professor, eu tive que estudar muito, eu refiz todo curso que eu já tinha feito de espanhol porque meus conhecimentos eram restritos tanto na parte de gramática como vocabulário, e principalmente de metodologia didática porque quando eu comecei, eu não tinha nenhuma, foi estudando sozinha e meu começo de professora foi assim como aluna mesmo estudando muito pra conseguir dar as aulas, então eu estudava o que eu tinha que dar, qual era a minha melhor metodologia a seguir como ia ser a minha didática na sala de aula, tirava as minhas dúvidas de gramática que no começo eram muitas. (P1)

No excerto 13, P1 enfatiza o aspecto de sua não preparação para atuar como professor no início de sua carreira, conforme vemos em algumas afirmativas como:

- a) foi uma oportunidade tão repentina que eu não estava preparada.
- b) comecei como aluna, com conhecimentos que um aluno tem.
- c) foi difícil porque eu era aluna eu não tinha conhecimento nenhum da área didática eu não conhecia as metodologias.
- d) meus conhecimentos eram restritos tanto na parte de gramática como vocabulário, e principalmente de metodologia didática porque quando eu comecei, eu não tinha nenhuma.

Nessas seqüências, P1 assinala para o reconhecimento de suas limitações ao ocupar a posição de professor de espanhol. Na seqüência a), os termos “oportunidade” e “repentina” contribuem para construir uma idéia de casualidade no exercício da profissão docente.

Nas seqüências b) e c), P1 explicita sua condição de aluna no início de sua carreira, o que nos permite retomar aqui Kulikowski e González (1999) quando consideram que “estudantes e até aprendizes com uma formação precária” foram aceitos no mercado de trabalho.

Essa situação, a nosso ver, contribui para que P1, no funcionamento de seu imaginário sobre o que seja ser professor de língua estrangeira, focalize as questões de ordem prática como o conhecimento da didática, da metodologia e da língua. O conhecimento desses elementos é o que, a princípio, parece determinante na constituição do professor.

O uso do advérbio “principalmente”, no exemplo d), constrói uma idéia de ampliação da importância do conhecimento da didática e da metodologia. A falta desse conhecimento parece ser a causa da dificuldade vivenciada por P1 no início da carreira docente. O emprego do pronome indefinido “nenhum”, no exemplo c), contribui para ressaltar a dificuldade encontrada, e essa dificuldade é enfatizada, no exemplo d, com a repetição do pronome “nenhum” no feminino.

Observamos, no excerto 13, que P1 ao saber que seria professor de espanhol passa pela experiência de não saber o que fazer. Esse não saber o que fazer provoca uma resposta que se concretiza na mobilização de vários saberes do sujeito que ao negar que sabe, mostra saber. Vejamos, nas seqüências abaixo, quantas ações são feitas ao se colocar na posição de professor:

- a) “noite inteira de preparação, de estudo encima de gramática, de vocabulário, mil livros encima da mesa”
- b) “eu refiz todo curso que eu já tinha feito de espanhol”
- c) “foi estudando sozinha”.

Essas respostas apontam para uma tentativa de P1 de simbolizar o que lhe veio como acaso: ser professor de língua estrangeira, especificamente espanhol. Além disso, essas respostas mostram a constituição do professor em discursos que sustentam o imaginário de P1 sobre o que é ser professor de língua estrangeira.

Nos enunciados a) e b), podemos observar que P1 sugere que o conhecimento da estrutura da língua, da “gramática” e do “vocabulário” são elementos necessários na constituição de um professor. O emprego da expressão “mil livros encima da mesa” reforça esse aspecto e sugere, também, que o papel do professor é o de buscar o conhecimento para, então, transmiti-lo.

Essa concepção do papel do professor é enfatizada pela expressão “noite inteira de preparação” que aponta para um investimento de P1. O adjetivo “inteira” assinala para o empenho de P1 em conhecer a estrutura da língua. Esse conhecimento se lhe apresenta como base para sua atuação como professor, conforme expressa o uso do advérbio “encima”.

Na seqüência c), a expressão “foi estudando sozinha” aponta para uma forma que P1 encontra de se preparar para atuar enquanto professor, desenvolvendo por si mesma suas

habilidades na língua que passa a ensinar. O dizer de P1 parece sugerir que o esforço e a autonomia são elementos que marcam a sua constituição enquanto professor de espanhol.

Ao considerarmos que o discurso da autonomia pressupõe um sujeito completo que traz consigo a razão, um sujeito cujos atos são conscientes, um sujeito que, por ser centrado, é capaz de controlar as questões que envolvem a sua aprendizagem, observamos que a constituição do professor no discurso da autonomia pode, por sua vez, contribuir para que o professor tenha a certeza de que pode controlar o processo de ensino e aprendizagem, o que, conforme postulamos, não se concretiza, pois algo, certamente, será da ordem de uma falha, de um equívoco.

Os dizeres no excerto 13 nos permitem considerar que, para P1, as questões de ordem prática (didática, metodologia e domínio da língua) se apresentam como causa da dificuldade encontrada ao se posicionar enquanto professor de uma língua estrangeira. Diante dessa dificuldade, P1 passa a investir em estratégias que, em seu imaginário, podem suprir a falta que lhe é constitutiva.

Isso reitera o tipo de formação que constitui esses professores, ou seja, dada a falta de problematização das questões que envolvem o ser professor, sua relação com a gramática, a metodologia, dentre outros aspectos, assume um caráter de “mistério”, pois são enfrentadas desarticuladamente, sem princípios teóricos, suficientemente consistentes, que poderiam nortear opções exigidas cotidianamente dos professores de língua estrangeira.

No próximo excerto, o aspecto da dificuldade no início da carreira também é recorrente:

Excerto 14 - [...] foi difícil pra mim porque eu nunca tinha tido experiência de professor de qualquer área que fosse e não havia uma pessoa que pudesse orientar então dar aula pra uma pessoa que não fez Letras que não tinha idéia de como se dar aula e que não adianta nessa hora só você saber espanhol quer dizer foi uma experiência muito difícil pra mim. (P2)

No excerto 14, vemos que a dificuldade vivenciada por P2 também sugere uma falta de preparação, que pode decorrer do fato da experiência docente advir de um acontecimento inesperado:

- a) “eu nunca tinha tido experiência de professor”
- b) “não tinha idéia de como se dar aula”

Nos exemplos a) e b), o dizer de P2 indica uma situação de desconforto. No exemplo a), ao usar o advérbio “nunca”, P2 enfatiza sua in experiência que parece ser a razão de, num primeiro momento, caracterizar o início de sua atuação docente com o adjetivo “difícil”: “foi difícil pra mim”.

Em um segundo momento, o quadro de dificuldade vivenciado por P2 parece ser ampliado com o uso do mesmo adjetivo “difícil” precedido do advérbio de intensidade “muito”: “foi uma experiência muito difícil pra mim”.

Em relação a essa “experiência muito difícil”, P2 parece reconhecer que sua dificuldade decorre da falta de uma formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira quando enuncia: “pra uma pessoa que não fez Letras”.

Interessante notar, ainda, que o dizer de P2 “não adianta nessa hora só você saber espanhol” associado ao fato de não haver feito o curso de Letras sugere que, em seu imaginário sobre o curso de formação específica, no caso Letras, é possível encontrar uma formação que não se restringe apenas à questão do conhecimento da língua. A questão lingüística parece não ser um problema para P2, conforme expressa o emprego do advérbio “só” seguido da expressão “saber espanhol”. Parece haver aí um rompimento com esse imaginário que vinha sustentando, pela via dos dizeres dos outros professores, que bastava saber a língua para ser professor de espanhol.

Assim, os dizeres no excerto 14 produzem um efeito de sentido que leva em conta que há a possibilidade de se transcender a questão lingüística em um curso de formação específica como um aspecto que marca a formação de um professor de língua estrangeira, constituindo-o.

Consideramos que a possibilidade de transcender o mero conhecimento da língua favorece a discussão de questões que envolvem o sujeito como, por exemplo, a questão de sua falta constitutiva. O sujeito se encontra em permanente processo de construção. Nessa perspectiva, o controle dos sentidos produzidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não será uma meta para o professor, nem para o aprendiz. Essa compreensão pode minimizar as dificuldades que surgem no trabalho em sala de aula, possibilitando uma outra forma de constituição do professor.

No excerto 15, que apresentamos a seguir, o início da docência também se caracteriza pela dificuldade:

Excerto 15 - Ah no início da /.../ da minha carreira como professora de espanhol era um pouco mais problemático, era um pouco mais difícil, a nossa formação ainda era escassa não havia muitos cursos de espanhol e

além disso não havia grande quantidade de professores de espanhol e além disso a escassez de material, não havia livros disponíveis como podíamos trabalhar, não havia uma metodologia que pudesse ser seguida, um livro didático ou coisas assim, quando começamos eu e meu grupo de professores hum /.../ nós tínhamos que pegar textos, textos impressos até mesmo em internet era difícil conseguir, então eram xérox de textos, livros de gramáticas [...] (P3)

Neste excerto, observamos que o uso dos adjetivos “problemático”, “difícil” e “escassa” reforça a dificuldade enfrentada no início da carreira. Essa dificuldade parece decorrer da falta de formação para o exercício da docência: “a nossa formação ainda era escassa”. O emprego do advérbio “ainda” vinculado ao adjetivo “escassa” produz um efeito de sentido de inadequação da formação do professor no início da carreira.

A dificuldade no início da carreira é ressaltada com a apresentação de outros elementos, conforme explicita o uso da expressão “e além disso”, que marcam essa situação: falta de professores e falta de material.

Observamos que os elementos citados por P3 no excerto 15 nos remetem ao quadro que caracteriza o momento de implantação do espanhol no Brasil, e parecem estar em uma relação de causa e consequência: não há formação, como implicação desse fato não há professores e, tampouco, material didático.

Como já mencionamos, a partir do trabalho de Eres Fernández (2000), com o crescimento do espanhol no Brasil, houve um investimento do mercado editorial que supriu a falta de materiais didáticos. Contudo, o número de docentes de espanhol habilitados ainda é pouco. Essa situação indica a necessidade de investimentos em ações voltadas para a formação de professores de espanhol, como, por exemplo, a abertura de curso de licenciatura nessa área nas universidades.

Ainda nos chama a atenção, no excerto 15, o uso da primeira pessoa do plural:

- a) “a nossa formação”,
- b) “como *podíamos* trabalhar”
- c) “quando *começamos* eu e meu grupo de professores”
- d) “*nós* tínhamos que...”.

Consideramos que o uso da primeira pessoa do plural sugere uma dificuldade de P3 em relatar sobre o início da carreira a partir de sua experiência. O emprego de expressões como “nós, quando começamos, nossa formação” pode contribuir para construir uma idéia de

atenuação da responsabilidade pelo processo de ensino e pela própria formação. Trata-se de um grupo cuja problemática em torno do ensino de espanhol é comum.

Há, portanto, uma idéia de que todos os que ocupam a posição de professores de espanhol se encontram na mesma situação, são todos membros de um grupo que vivenciam, como consequência, experiências comuns, incluindo, aí, as dificuldades enfrentadas.

Quando o professor não assume uma responsabilidade, nos termos aqui postulados, diante de questões que envolvem seu trabalho, permite que outro decida por essas questões e determine um modelo a ser seguido. Desse modo, o sujeito fundamenta sua ação na esfera da reprodução do que foi apresentado como legítimo, como o que deve ser. Há, nesse espaço, parece-nos, um certo fracasso da dimensão simbólica.

Essa postura do professor não favorece o implicar-se com seu objeto de trabalho, não favorece a sua participação no processo de ensino e aprendizagem, e, como consequência, a responsabilidade por seu fazer e dizer pode não ser sustentada.

Esse quadro no processo de ensino e aprendizagem pode trazer conflitos para o professor, se considerarmos que o exercício da docência exige um compromisso e uma sensibilidade para tornar produtivos os embates de uma sala de aula.

Acrescentamos, ainda, que no excerto 15, é possível notar que há por parte de P3 uma preocupação maior com as questões de ordem prática, conforme sugere o emprego de algumas expressões:

- a) “a escassez de material, não havia livros disponíveis”,
- b) “não havia uma metodologia que pudesse ser seguida, um livro didático ou coisas assim”,
- c) “nós tínhamos que pegar textos então eram xérox de textos, livros de gramáticas”.

O emprego dessas expressões marca a constituição do professor que, apoiado no discurso da necessidade, da urgência, se volta para atender a uma demanda do mercado no momento em que há um crescimento do ensino da língua espanhola no Brasil. Para um sujeito que se constitui professor pela via da casualidade, é provável que o investimento nas questões de ordem prática seja considerado mais importante diante da necessidade de se preparar, em pouco tempo, para atuar em sala de aula.

Essa postura produz como efeito, a nosso ver, a estabilização do sujeito em procedimentos didático-pedagógicos que parecem referendar aquilo que podemos visualizar na literatura sobre o ensino e aprendizagem de espanhol.

Apaga-se, com isso, a possibilidade do tratamento de assuntos que interessariam, igualmente, para a agenda de formação do professor, as concepções de sujeito e de linguagem e suas implicações, por exemplo.

No excerto seguinte, a “dificuldade” também comparece no início da carreira docente:

Excerto 16 - Foi um pouco difícil, eu comecei a dar aula /.../ e foi uma oportunidade que um amigo na verdade abriu e eu ainda estava estudando, no começo foi um pouco difícil, mas isto me motivou e criou uma responsabilidade maior ainda. (P4)

Neste excerto, P4, ao relatar sobre o início de sua carreira enquanto professor, menciona o aspecto da dificuldade, conforme afirma “Foi um pouco difícil”. O dizer de P4 “eu ainda estava estudando” sugere que essa dificuldade também decorre de uma não preparação para ocupar a posição de professor.

O emprego do advérbio “ainda” e do verbo “estudar” no gerúndio serve para produzir um efeito de justificativa de sua inserção como professor de espanhol sem formação. Apesar de, no momento, não ter uma formação adequada, P4 assumiu a posição de professor.

Observamos, ainda, que a ocorrência de uma pausa no dizer de P4 sobre o início de sua carreira parece assinalar uma situação de desconforto: “eu comecei a dar aula /.../. A pausa sugere uma marca de hesitação, incerteza do dizer. É diante dessa hesitação que P4 reage e busca fazer UM ao enunciar: “foi uma oportunidade que um amigo na verdade abriu...”. Esse dizer nos coloca novamente diante do acaso da profissão, uma vez que se trata de uma “oportunidade”, e de uma interferência externa próxima de P4 conforme expressa o termo “amigo”.

Podemos observar que no enunciado “foi uma oportunidade que um amigo na verdade abriu”, há uma incidência do discurso da urgência que caracteriza o momento de implementação do espanhol no Brasil, marcado por uma informalidade e, porque não dizer, por um amadorismo. O discurso da urgência é o que parece possibilitar que professores de espanhol ocupem essa posição com uma formação inadequada, uma vez que há uma demanda do mercado de trabalho na área do ensino do espanhol a ser suprida.

Consideramos que essa demanda pode favorecer a produção de uma subjetividade já mencionada nesta dissertação com o trabalho de Guattari e Rolnik (2000, p.25): a subjetividade capitalística. Como nos referimos, essa subjetividade tende a uma homogeneização que dificulta a produção de um processo de singularização. Esse processo de

singularização pode ocorrer quando o sujeito marca uma diferença com uma postura de resistência à reprodução.

Observamos que P4 se volta para atender a uma necessidade do mercado. Ao se inscrever, inicialmente, no discurso da necessidade, ele se constitui professor de espanhol, e entra na lógica capitalística.

P4 parece buscar uma forma de minimizar seu desconforto ao ocupar a posição de professor de espanhol sem a formação adequada, como sugere a expressão “um pouco” relacionada ao adjetivo “difícil” que marca o início de sua carreira docente. Para o dizer “no começo foi um pouco difícil” se apresenta, com o emprego da conjunção “mas”, um argumento que se opõe produzindo um efeito de superação quando se afirma: “mas isto me motivou e criou uma responsabilidade maior ainda”. Eis aí uma resposta do sujeito para aquilo que se lhe impõe como desafio.

Os termos “motivou” e “responsabilidade” empregados por P4 são decorrentes de uma situação “difícil”, o que parece construir uma imagem do professor como “guerreiro” que não desanima diante da dificuldade, pelo contrário, como guerreiro, faz da dificuldade um incentivo para vencer. O professor se “motiva” na luta por busca de soluções que favoreçam o aprendizado do aluno, ele é “responsável” por esse processo.

Essa imagem do professor parece se fundamentar na concepção de sujeito centrado e na concepção de linguagem transparente. O dizer de P4 sugere que a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem é do professor, o que nos remete a uma visão unilateral desse processo, decorrente da constituição em discursos que imputam ao professor esse tipo de responsabilidade.

Há um discurso sobre o ser professor que prescreve a motivação e a responsabilidade, no sentido moral, como elementos que devem constituir a formação de um professor: O professor precisa ser motivado, precisa ser responsável porque o processo de ensino e aprendizagem depende de sua motivação e de sua responsabilidade. O professor se inscreve em uma abordagem de ensino que não pressupõe a relação professor-aluno na prática de ensino e aprendizagem. O aluno se encontra no processo, porém não pode se responsabilizar pelo mesmo.

Nesta seção, buscamos analisar o que os participantes da pesquisa enunciaram sobre o ser professor de uma língua estrangeira. Nos excertos 13, 14, 15 e 16, observamos que esses participantes da pesquisa vivenciaram uma experiência semelhante quando começaram a atuar como professores de espanhol.

É possível notar que o aspecto da dificuldade é bastante enfatizado nos dizeres: “no começo minha carreira de professora foi difícil”, “foi difícil pra mim porque eu nunca tinha tido experiência de professor de qualquer área que fosse” e “Ah no início da / .../ da minha carreira como professora de espanhol era um pouco mais problemático, era um pouco mais difícil” e “no começo foi um pouco difícil”.

Consideramos que a dificuldade mencionada nos excertos apresentados parece vir da casualidade que constitui o professor de espanhol, participante da pesquisa. O lidar com o acaso demanda desse professor uma tomada de posição marcada por um estado de desconforto.

Assim, o início da experiência docente dos participantes da pesquisa se marca por uma dificuldade que, a nosso ver, é decorrente de uma falta que constitui esses professores. Trata-se de uma falta que abrange diversos aspectos: o professor não tem didática, não tem metodologia, não encontra material didático, ainda está buscando conhecer a língua que vai ensinar e não tem uma formação na área do ensino e aprendizagem de línguas. Esse professor passa, então, a investir em propostas que possam suprir essa falta.

Podemos observar que a “dificuldade” parece caracterizar somente o início da carreira docente. Os verbos que aparecem relacionados à dificuldade encontram-se no passado, como vemos: “foi difícil”, “era um pouco mais difícil”, “a nossa formação ainda era escassa” e “no começo foi um pouco difícil”, o que sugere uma superação da dificuldade no momento da enunciação. Produz-se, assim, a nosso ver, um efeito de sentido que é o de não sentir a necessidade, pelo menos inicialmente, de suspeitar dessa formação que os constituiu e, ainda, os constitui.

Consideramos, ainda, que a dificuldade que caracteriza o início da carreira docente dos participantes da pesquisa parece decorrer de uma inscrição no discurso da urgência que circula no processo de implantação do ensino do espanhol no Brasil. A história desse processo comparece no dizer dos participantes da pesquisa assinalando a possibilidade de ocupar a posição de professor de espanhol sem uma ampla discussão sobre sua formação.

Os dizeres “noite inteira de preparação, de estudo encima de gramática, de vocabulário, mil livros encima da mesa”, “não adianta nessa hora só você saber espanhol” e “nós tínhamos que pegar textos” sugerem uma inscrição em uma concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem de língua. Nesse espaço discursivo, ser professor de uma língua estrangeira implica ensinar essa língua, ensinar gramática, ensinar vocabulário, ensinar a ler, e ter um conhecimento não apenas da língua, mas de didática e metodologia.

A idéia de que ser professor é ter domínio da língua e saber utilizar-se de recursos adequados para ensiná-la nos remete a uma abordagem tradicional em que o professor é visto como aquele que detém o saber e o aluno como aquele que nada sabe. O que se apresenta problemático, aqui, é o fato de não vermos nos dizeres dos professores elementos que nos permitam afirmar que eles articulam conhecimento de língua e seu ensino, aspectos intrínsecos e constitutivos do processo para todo professor de língua que problematiza seu objeto de trabalho.

Nessa perspectiva, observamos que os excertos apresentados nesta etapa abordam a questão do processo de ensino e aprendizagem de modo unilateral: tem-se o lado do professor, a quem cabe dar o que se considera uma boa aula. A questão da relação entre professor e aluno na prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira não é colocada em momento algum, o que sugere que a responsabilidade pelo processo é apenas do professor, aspecto que o constitui.

Compreendemos que considerar o sujeito do desejo no processo de ensino e aprendizagem, implica considerar que nesse processo “não se trata de informar, mas de permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo” (Kupfer, 2001, p. 133). A esse respeito, Kupfer (2001), ainda, afirma que:

o estilo de um professor será o seu modo de obturar a falta no Outro (...) ele (o professor) diz: testemunhem o modo *como* me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de *como* ele participa de minha economia libidinal, *como* eu o faço desdobrar-se em cadeias infundáveis, *como* ele me distrai de minha falta. O que transmite então é esse *como*, esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação que é vazia, mas que ele transmite ‘recheada’, digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente ‘preenchê-la. Dali surgirá um novo estilo, marcado porém por aquele de seu professor. (KUPFER, 2001, p. 133-134)

Nessa citação, a relação que o professor estabelece com o objeto de conhecimento não sugere o saber tudo sobre esse objeto para, então, informá-lo a um sujeito que nada sabe. A apresentação do objeto de conhecimento não se volta para o objeto em si, mas para o modo de se relacionar com esse objeto.

Como observamos, o trabalho de Kupfer (2001) aponta o aspecto do estilo de um professor e, nesta perspectiva, a referida autora afirma que quando se considera o estilo:

o objeto irá de roldão, modificado pelo desejo e pela equivocidade da linguagem, o que nos leva a concluir que não existem de fato objetos

absolutos de conhecimento. Porém, a partir das diferentes e repetidas apresentações de um objeto, feitas por mestres em diferentes posições desejantes e em diferentes estilos, decantará um objeto de conhecimento com uma relativa permanência, que o tornará estável de certa forma. Até que uma nova construção venha substituí-lo. (KUPFER, 2001, p. 134)

Cabe notar em relação a uma visão, amplamente difundida, do processo de ensino e aprendizagem, que concebe o professor como detentor do saber e como responsável por sua transmissão a um sujeito que se supõe nada saber, a necessidade de caminhar em direção a um deslocamento que aponte para uma mudança no modo de se relacionar com o objeto de conhecimento.

Essa relação, construída sobre uma base que considera o sujeito do desejo, assinala para uma outra maneira de se conceber o processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos que participam desse processo estão em permanente processo de produção, e a relação com o conhecimento não pressupõe as noções de transmissão e recepção, mas de produção.

Trata-se de um olhar que permite reconhecer a incompletude do processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos envolvidos nesse processo não podem controlá-lo de uma forma que lhes assegure alcançar êxito na dimensão da totalidade. Os sentidos não são reproduzidos, pelo contrário, são construídos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse processo, há uma emergência do Real que se apresenta como contingência, e o sujeito que dele participa é, como postulamos, o sujeito do não saber, um sujeito que não é intencional, que não pode planejar sua ação de modo a exercer controle sobre ela.

Diante do que enunciaram os professores, participantes da pesquisa, sobre o início da atuação na área do ensino de língua estrangeira, consideramos relevante buscar alguns dos dizeres desses professores sobre a intenção de permanecer atuando como professor de uma língua estrangeira, no caso, espanhol. Este ponto será analisado na seção seguinte.

4.5 A relação com a profissão docente: Continuidade na carreira

Nesta seção, buscamos analisar o dizer do participante da pesquisa que enuncia a partir da seguinte pergunta: Você pretende continuar atuando como professor de espanhol? Justifique.

No excerto que se segue, P1 enfatiza sua intenção de permanecer na área do ensino do espanhol enquanto professor, porém seu dizer assinala uma contradição do que busca afirmar:

Excerto 17 - pretendo continuar atuando sim como professora /.../ eu não me vejo fazendo outra coisa, é o que eu gosto a minha intenção é esta, eu estou estudando, agora eu estou me dedicando a ser professora, hoje eu vejo que a carreira que eu tinha pensado a princípio que deveria ser a minha profissão, foi algo bom de ser estudado, eu não me arrependo, eu aprendi muito, acredito que me vá ser útil ainda, mas a curto prazo, a médio prazo, eu me vejo dando aula de espanhol, então eu pretendo sim continuar, é por isso que eu estou na faculdade, é o que eu gosto de fazer, tenho planos é acredito que até a longo prazo como professora ou qualquer trabalho relacionado à área de espanhol né? Viagem /.../ enfim, eu tenho planos porque é o que eu gosto. (P1)

No excerto 17, P1 emprega o verbo “gosto” como argumento que parece justificar sua intenção de permanecer atuando na carreira docente. Esse argumento aparece três vezes no excerto:

- a) “é o que eu gosto a minha intenção é esta”.
- b) “é o que eu gosto de fazer”.
- c) “enfim, eu tenho planos porque é o que eu gosto”.

Nessas seqüências, o enunciador enfatiza, ao utilizar o verbo “gosto”, o aspecto prazeroso de ensinar uma língua estrangeira. Contudo, parece-nos que a utilização do verbo “gosto”, como argumento para permanecer ocupando a posição de professor, vem como uma justificativa inscrita na ordem do senso comum, uma vez que há um silenciar de P1 sobre aspectos relacionados ao seu objeto de trabalho. P1 não menciona, e nem poderia necessariamente, aspectos como planejamento de uma aula, a relação professor-aluno, e a resistência do aluno em aprender a língua estrangeira, por exemplo.

Podemos observar, ainda, nas seqüências acima, o emprego do pronome pessoal “eu” cuja repetição marca uma tentativa de P1 de se convencer sobre o que diz. A utilização do pronome pessoal “eu”, por três vezes, também pontua uma concepção de sujeito que sabe de si, reforçando sua suposta certeza.

Observamos, ainda, nas seqüências abaixo, que, em relação ao exercício de uma profissão, o enunciador parece se reconhecer apenas na imagem de professor:

- a) “pretendo continuar atuando sim como professora /.../ eu não me vejo fazendo outra coisa”.
- b) “eu me vejo dando aula de espanhol, então eu pretendo sim continuar”.

Podemos notar, nessas seqüências, que o enunciador aponta novamente para uma ilusão de convencimento do seu dizer com o uso repetitivo do pronome pessoal “eu”.

Nessa perspectiva, observamos que a repetição do advérbio “sim” também constrói uma idéia de convencimento que P1 busca expressar para si e para seu interlocutor. Trata-se de uma tentativa de eliminar qualquer dúvida que possa surgir quanto à intenção de permanecer atuando como professor, uma vez que P1, em função de sua formação acadêmica em outra área do conhecimento, tem a possibilidade de exercer outra profissão.

No entanto, na seqüência “pretendo continuar atuando sim como professora /.../ eu não me vejo fazendo outra coisa”, observamos que P1 faz uma pausa após afirmar sua intenção de prosseguir na área da docência. Essa pausa seguida de uma marca de denegação³⁴ assinala para uma contradição entre o fazer e o não fazer outra coisa. Ao se valer da denegação, P1 sugere que tanto a negação: “não me vejo fazendo outra coisa”, como a afirmação que lhe corresponde: vejo-me fazendo outra coisa, apontam para algo de seu desejo.

O aspecto contraditório instaurado pela denegação se confirma no dizer: “a minha profissão, foi algo bom de ser estudado, eu não me arrependo, eu aprendi muito, acredito que me vá ser útil ainda, mas a curto prazo, a médio prazo, eu me vejo dando aula de espanhol, [...] tenho planos é acredito que até a longo prazo como professora ou qualquer trabalho relacionado à área de espanhol né? Viagem /.../

Nessa formulação, P1 aponta para uma possibilidade de atuar em sua área de formação acadêmica. Ao se referir a essa área, P1 emprega a expressão “minha profissão”, construindo com o uso do pronome possessivo “minha” uma idéia que sugere a existência de um vínculo com sua área de formação. Embora P1 não exerça a profissão para a qual se preparou, uma vez que, no momento, ocupa a posição de professor de espanhol, seu dizer parece ampliar a importância de sua formação, conforme sugere o uso do advérbio “muito” na expressão “eu aprendi muito”.

Além disso, na expressão “acredito que me vá ser útil ainda”, o emprego do advérbio “ainda” contribui para reforçar a idéia de proximidade do enunciador com sua área de formação. A certeza de continuar a ser professor de espanhol, pela não coincidência de seu dizer, é desestabilizada.

Na expressão citada o uso do adjetivo “útil” parece sugerir uma inscrição no discurso do utilitarismo, ou seja, a inscrição nesse discurso está dentro da lógica de constituição desse

³⁴ Segundo Kaufmann (1996, p. 357) “a denegação consiste em querer eliminar o significante do Outro, mas ela o afirma ao mesmo tempo como letra do sujeito; no fundo, a denegação confirma que o significante provém do Outro, de um alhures, o que permite a Lacan situar a negação como borda da manifestação inconsciente (...)”.

professor que se volta para atender a uma demanda do mercado. Diante da falta de professores de espanhol, a decisão por ocupar a posição de professor de espanhol pode ser considerada proveitosa para suprir essa carência.

Cabe notar que as frases “eu estou estudando, agora eu estou me dedicando a ser professora” e “eu pretendo sim continuar (como professora de espanhol), é por isso que eu estou na faculdade” indicam que P1 assumiu a posição de professor de espanhol mesmo sem uma preparação prévia.

No entanto, há um investimento de P1 em buscar, por meio do estudo, da dedicação e da busca do conhecimento, legitimar a posição que ocupa enquanto professor de espanhol. Essa postura nos remete a um dizer que circula em nossa sociedade sobre a importância da titulação para quem atua na área da educação.

Como mencionamos, ao enunciar sobre sua intenção de permanecer atuando como professor de espanhol, P1 utiliza termos que enfatizam seu dizer e marcam uma tentativa de se convencer desse dizer. Entretanto, P1 indica uma contraposição em seu dizer ao empregar algumas expressões que assinalam para um planejamento do tempo em que o enunciador pretende atuar na carreira docente, como: “a curto prazo”, “a médio prazo” e “a longo prazo”.

As duas primeiras expressões, “a curto prazo” e “a médio prazo”, são elementos de uma oração cujo argumento se opõe ao apresentado na oração anterior conforme indica o uso da conjunção “mas”. Há uma intenção de P1 em fazer algo relacionado a sua área de formação acadêmica, “mas” por um tempo tem a pretensão de seguir como professor: “a minha profissão, foi algo bom de ser estudado, eu não me arrependo, eu aprendi muito, acredito que me vá ser útil ainda, mas a curto prazo, a médio prazo, eu me vejo dando aula de espanhol”.

Na sequência: “tenho planos é acredito que até a longo prazo como professora ou qualquer trabalho relacionado à área de espanhol né? Viagem /.../”, a expressão “a longo prazo” marca uma não coincidência do dizer de P1 que desliza ao enunciar “ou qualquer trabalho”, entenda-se não necessariamente ser professor de espanhol, mas a ele relacionado. Vejamos o exemplo dado: “viagem”, seguido de pausa na enunciação. P1 busca convencer-se da possibilidade de continuar na posição de professor, como sugere o uso do verbo “acreditar” e do advérbio “até”.

Contudo, ao empregar a conjunção alternativa “ou”, P1 marca uma hesitação em seu dizer que sugere a possibilidade de sair da posição de professor para desenvolver outra atividade vinculada à língua espanhola. Como exemplo de outra atividade, o uso do substantivo “viagem” pode sugerir algum trabalho relacionado ao turismo. A pausa do

enunciador logo após mencionar o termo “viagem” marca um silêncio sobre outras possibilidades de trabalho na área do espanhol, o que parece apontar para um não saber sobre essas possibilidades que podem decorrer de uma oportunidade como o acontecimento da carreira docente.

Interessante notar, ainda, que P1 busca uma confirmação do interlocutor para a possibilidade de não permanecer na carreira docente quando emprega o marcador conversacional “né”.

Na seqüência em que finaliza seu dizer, “enfim, eu tenho planos porque é o que eu gosto”, P1 não explicita sua intenção de continuar atuando como professor de espanhol. Parece haver, em seu imaginário, uma impressão positiva em relação ao espanhol como sugere a expressão “eu gosto”. Essa sensação de bem-estar na área parece sugerir que há um lugar para o espanhol no elenco de valores de P1, marcando uma posição simbólica.

No excerto 17, vimos que, no dizer sobre a continuidade na carreira docente como professor de espanhol, P1 aponta para o conflito e a contradição que se apresentam como elementos que lhe constituem: ora se vê na posição de professor de espanhol, ora se vê na área do espanhol, porém sem saber, ainda, em que posição. Dito de outra forma, sem saber que só se encontra na possibilidade do entremeio que lhe constitui.

No excerto 18, P2 também aponta para uma contradição quando afirma sua intenção de continuar na carreira docente como professor de espanhol:

Excerto 18 - Eu acho que agora mudar a profissão é meio difícil eu pretendo continuar atuando como professor até enquanto der /.../ eu pretendo continuar atuando como professora de espanhol, é porque com essa idade, e todo o investimento que eu já fiz de cursos fora, to fazendo um curso de letras, já fiz uma especialização, então acho que não vale a pena agora parar, já com onze anos de trabalho eu tenho que aproveitar, depois eu já sofri tanto no início da carreira, no início do trabalho, agora que ta mais tranquilo com mais experiência, acho que é hora de eu usufruir dessa experiência, desses onze anos de atuação /.../ pretendo continuar trabalhando no que aparecer desde que não exija um sacrifício muito grande de mim.
(P2)

Como se pode observar, o dizer no excerto 18 nos permite inferir que P2 não se sente confortável na posição de professor de espanhol. Ao enunciar sobre sua intenção de

permanecer na carreira docente, P2 afirma: “eu pretendo continuar atuando como professor até enquanto der /.../ eu pretendo continuar atuando como professora de espanhol”.

Nessa sequência, P2, para referir-se à profissão, usa a forma masculina e a forma feminina que sugerem respectivamente um distanciamento e uma aproximação da posição por ele ocupada, implicando uma relação conflituosa com a profissão.

Por se tratar de um enunciador do sexo feminino, consideramos que o uso do feminino para falar da posição ocupada, professora de espanhol, possibilita construir a imagem de um profissional que se encontra implicado em sua área de atuação. De forma contrária, o uso do masculino sugere que, para P2, a posição ocupada como docente não lhe é devida.

Assim, P2 ora se vê como professora de espanhol permanecendo na carreira docente, ora se vê como professor de espanhol atuando como afirma “até enquanto der”, o que poderia equivaler a “até que apareça algo melhor”. Além disso, a expressão “até enquanto der” seguida de uma pausa assinala para uma insegurança de P2 em afirmar, ou não, sua intenção de permanecer na posição de professor de uma língua estrangeira, como se lhe fosse difícil convencer-se de seu dizer. Podemos observar que é justamente nesse espaço de entremeio que esse professor de espanhol se constitui.

Essa perspectiva pode ser notada nas formulações abaixo:

- a) “Eu acho que agora mudar a profissão é meio difícil”.
- b) “então acho que não vale a pena agora parar”.
- c) “acho que é hora de eu usufruir dessa experiência”.

Nessas formulações, a repetição do verbo “acho” contribui para construir uma idéia de que o ser professor de espanhol não é uma questão resolvida para P2 que busca se convencer da posição ocupada, apresentando alguns argumentos que podem justificar a sua continuidade na carreira docente. O ser professor de espanhol parece não se configurar, para P2, como da ordem do simbólico, pois não parece gozar de um estatuto de valor, mas sim de uma contingência a qual P2 não parece saber se desvencilhar.

No excerto 18, o argumento que possibilita a conclusão da formulação a), apresentada acima, se refere ao fator “idade”. Na formulação b), os investimentos na área como enuncia: “cursos fora, tô fazendo um curso de letras, já fiz uma especialização”. Na frase c), tem-se como argumento a superação da dificuldade vivenciada no início da carreira, que é decorrente de um tempo maior de atuação na área, “onze anos de atuação”.

Desse modo, através da apresentação de uma relação de causa e consequência, P2 constrói, em seu imaginário, uma idéia favorável a sua atuação enquanto professor, sugerindo o que é o melhor para si.

Por outro lado, o que P2 busca considerar como melhor para si, permanecer na posição de professor de espanhol, soa como uma obrigação conforme sugere a expressão deonticamente produzida “tenho que” na sequência “já com onze anos de trabalho eu tenho que aproveitar”.

Cabe acrescentar, ainda, que para P2 o professor é aquele que precisa buscar o conhecimento como se pode notar no dizer “... já fiz cursos fora, to fazendo um curso de letras, já fiz uma especialização”. Além disso, a imagem do professor também parece ser a daquele que só se forma com a experiência como sugere o emprego do advérbio “tanto” vinculado ao verbo “sofri” na frase: “sofri tanto no início da carreira, no início do trabalho”.

A idéia de sofrimento no início da carreira nos lembra que a tarefa do professor é vista como uma tarefa muito árdua que exige do professor um doar de si. Essa concepção ressoa na conclusão do excerto 18 quando P2 emprega o termo “sacrifício”: “pretendo continuar trabalhando no que aparecer desde que não exija um sacrifício muito grande de mim”. A expressão “muito grande” que caracteriza o termo “sacrifício” assinala para um discurso que apregoa que o professor é aquele que sofre em maior ou menor grau.

É possível observar que a expressão “no que aparecer” indica uma disposição de P2 para assumir qualquer posição relacionada a língua espanhola, porém a expressão “desde que” utilizada em seguida restringe essa disposição ao introduzir um argumento que sugere que P2 já cumpriu sua missão, e que, por essa razão, não tem a intenção de ocupar uma posição que lhe “exija um sacrifício muito grande”.

No excerto que se segue, o argumento apresentado por P3 para continuar na carreira docente como professor de espanhol se relaciona a uma sensação de bem-estar:

Excerto 19 – Eu me dediquei muito com esta atividade é uma atividade que me dá prazer e eu estou dando aulas desde 95 e /.../ ah quero continuar crescendo, progredindo, ampliando, fazendo cursos de especialização na área de ensino de espanhol e pretendo continuar dando aulas de espanhol, é uma profissão que eu gosto, que eu faço com /.../ com muito gosto. (P3)

Neste excerto, podemos destacar duas seqüências em que P3 afirma sua intenção de permanecer atuando na área do ensino do espanhol, porém parece não haver um rompimento com o imaginário que sustenta o dizer desse professor:

a) “Eu me dediquei muito com esta atividade é uma atividade que me dá prazer”.

b) “pretendo continuar dando aulas de espanhol, é uma profissão que eu gosto, que eu faço com /.../ com muito gosto”

Nessas seqüências, P3 fala sobre a posição de professor de espanhol que ocupa a partir de uma perspectiva genérica, como assinalam os termos “atividade” e “profissão”. Esse modo de enunciar sugere uma distância entre P3 e seu objeto de trabalho, o que lhe constitui como professor.

As expressões “me dá prazer”, “eu gosto” e “eu faço com /.../ com muito gosto” se constituem em justificativas que se inscrevem no senso comum, e que, portanto, não podem sustentar tomadas de posição sobre o ser professor de espanhol que marcassem um outro modo de ser professor.

O investimento de P3 na área do ensino do espanhol, “Eu me dediquei muito”, e o tempo de atuação nessa área, “eu estou dando aulas desde 95”, parecem indicar que a atuação como professor, no momento, é da ordem de uma contingência - estou fadado a isso. Para P3, retomar a sua área de formação inicial, ou, até mesmo, optar por outra área profissional poderia lhe exigir novos investimentos.

No dizer de P3, observamos, ainda, que os verbos que aparecem no gerúndio na enunciação “quero continuar crescendo, progredindo, ampliando, fazendo cursos de especialização na área de ensino de espanhol” só fazem reforçar o imaginário de P3 sobre o que seria ser um bom professor, não sendo possível, a partir disso, vislumbrar um outro tipo de implicação de P3 com o ser professor.

Esse imaginário sobre o que é ser professor também comparece no excerto abaixo:

Excerto 20 - Pretende continuar atuando como professora de espanhol?
Sim, por muito e muito tempo porque é o que eu gosto e é o que eu sei fazer, mas preciso aprender ainda muito, muito /.../ muito mais, por isso que eu tô fazendo letras agora pra melhorar ainda meu conhecimento e quero ainda viajar muito e trazer esse conhecimento de fora pra cá. (P4)

Nesse excerto, P4 explicita sua intenção de permanecer atuando como professor de espanhol: “Sim, por muito e muito tempo”. Essa afirmativa sugere que a prática docente na

área do espanhol traz um conforto para P4, como se após um período de dúvida e incerteza em sua vida profissional, houvesse encontrado, enfim, um porto seguro ao ocupar a posição de professor de espanhol.

Por outro lado, P4 sugere uma necessidade de suprir uma falta que lhe constitui enquanto professor de espanhol. Essa idéia pode ser observada no uso repetitivo do advérbio de intensidade “muito” empregado por P4 na seqüência: “preciso aprender ainda muito, muito /.../ muito mais, por isso que eu tô fazendo letras agora pra melhorar ainda meu conhecimento”.

Nessa seqüência, as expressões “preciso aprender ainda muito”, “tô fazendo letras” e “melhorar ainda meu conhecimento” empregadas por P4 apontam para uma constituição do professor pela falta.

Há, ainda, dois aspectos que podemos observar na seqüência acima. No primeiro, consideramos que se trata de uma oração que se inicia com o uso da conjunção adversativa “mas” que apresenta uma argumentação que se opõe à oração anterior. P4 parece reconhecer que o elemento “gosto” não pode sustentar o exercício de uma profissão.

No segundo aspecto, consideramos que o uso do advérbio “ainda” e a repetição do advérbio de intensidade “muito”, que estão vinculados ao “aprender”, indicam uma concepção do que é ser professor que também aparece, como analisamos, no excerto anterior: o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber, o que nos remete à noção de sujeito centrado, que tem a ilusão de saber tudo sobre si. Essa concepção, a nosso ver, parece advir do tipo de formação que constitui P4, qual seja, aquela que vincula ao professor o ‘domínio’, possivelmente total, da língua estrangeira que ensina.

Cabe notar também que o advérbio “ainda” se repete no dizer de P4, indicando uma idéia de continuidade em seu processo de formação. P4 vivencia a construção de sua formação enquanto professor.

Na seqüência apresentada, a pausa que ocorre entre a repetição do advérbio “muito” marca uma hesitação de P4, o que sugere um não saber dizer sobre o objeto de trabalho. O uso do advérbio “mais” que caracteriza o advérbio “muito”, repetido após a pausa, contribui para enfatizar a idéia de um não saber sobre a área de atuação.

Para esse não saber, P4 parece sugerir que o curso de Letras é o que pode lhe permitir alcançar a completude, a totalidade, conforme afirma: “por isso que eu tô fazendo letras agora pra melhorar ainda meu conhecimento”. O uso do advérbio “ainda” marca uma falta que, no imaginário de P4, pode ser preenchida pelo curso de letras.

Além disso, o emprego do advérbio “agora” nos remete a um já-dito sobre a formação do professor de espanhol no Brasil. Como apresentamos anteriormente, o crescimento do espanhol no Brasil não foi um acontecimento que ocorreu de forma simultânea ao acontecimento da discussão da formação do professor de espanhol. Essa discussão é simplificada diante de um mercado que demandava uma grande quantidade de professores de espanhol.

Nessa perspectiva, podemos retomar aqui Kulikowski e González (1999) que afirmam:

[...] esta situação especialmente favorável para o ensino e difusão do espanhol criou no Brasil [...] um “clima eufórico”, um pouco leviano, de improvisação pedagógica e até editorial, que hoje nos coloca, como docentes, na necessidade de definir nosso lugar de reflexão e intervenção nesse processo. (KULIKOWSKI E GONZÁLEZ, 1999, p.12, tradução nossa)³⁵

Nessa citação, o termo “hoje” pode ser associado ao termo “agora” utilizado por P4 na frase “por isso que eu to fazendo letras agora”. Essa enunciação sugere que o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira parece comparecer como um elemento que pode propiciar ao professor uma formação adequada.

Cabe notar, ainda, a afirmação de P4 ao finalizar seu dizer: “e quero ainda viajar muito e trazer esse conhecimento de fora pra cá”. Essa seqüência aponta para uma inscrição em um discurso amplamente difundido na área do ensino de língua estrangeira: o “bom” professor de língua estrangeira é aquele que faz uma viagem ao exterior.

É Interessante perceber, nessa mesma seqüência, que o emprego da expressão “e trazer esse conhecimento de fora pra cá” valoriza a cultura do estrangeiro que pode suprir a falta de possíveis elementos na cultura brasileira, como, por exemplo, o “conhecimento” mencionado por P4. O emprego do verbo “trazer” contribui para produzir o efeito de falta na cultura brasileira e para reforçar o seguinte dizer: “o que é bom vem de fora”, encontrado em discursos que circulam comumente em várias instituições na sociedade.

³⁵ [...] esta situación especialmente propicia para la enseñanza y difusión del español ha creado en Brasil [...] un “clima eufórico”, un poco liviano, de improvisación pedagógica y hasta editorial, que hoy nos coloca, como docentes, en la necesidad de definir nuestro lugar de reflexión e intervención en ese proceso. (KULIKOWSKI E GONZÁLEZ, 1999, p. 12)

Esse discurso nos remete à história da colonização do Brasil cuja identidade não pode ser construída sem uma referência ao que é externo a este país, sem que se considere o elemento diferença. A este respeito, Chauí (2000) afirma que:

no caso brasileiro, o diferente ou o outro, com relação ao qual a identidade é definida, são os países, capitalistas desenvolvidos, tomados como se fossem uma unidade e uma totalidade completamente realizadas. É pela imagem do desenvolvimento completo do outro que a nossa “identidade”, definida como subdesenvolvida, surge lacunar e feita de faltas e privações. [...] Assim, a identidade do Brasil, construída na perspectiva do atraso ou do subdesenvolvimento, é dada pelo que lhe falta, pela privação daquelas características que o fariam pleno e completo, isto é, desenvolvido. (CHAUÍ, 2000, p.27-28)

Esse modo de conceber a identidade do Brasil comparece no excerto 20. P4 destaca com o uso do advérbio “muito” a importância do elemento “viagem” para quem se encontra num país que, marcado pelo “subdesenvolvimento”, necessita importar modelos dos países desenvolvidos, conforme sugere a expressão “e trazer esse conhecimento de fora pra cá”. Esse dizer produz como efeito uma idéia de incompletude do Brasil face ao estrangeiro.

Podemos mencionar, ainda, em relação à história da colonização do Brasil, o que menciona Calligaris (1991) na obra intitulada “Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil:

várias vezes tive que lembrar a evidência de que aqui, salvo os raros índios, não há colonizados. Mas parece existir uma paixão de se conceber e apresentar como um colonizado. (CALLIGARIS, 1991 apud SOUZA, 1994, p.30)

Como podemos notar, o modo como P4 finaliza seu dizer no excerto 20 aponta para uma idéia de incompletude do Brasil face ao estrangeiro. Esse imaginário sobre o Brasil parece ser fruto de uma disposição para se ver como colono.

Antes de finalizar esta seção, vale ressaltar, como já mencionamos, que os participantes da pesquisa possuem formação acadêmico-universitária em diferentes áreas do conhecimento como: Direito, Psicologia, Comunicação Social e Matemática. Esse fato nos chama atenção, uma vez que se trata de profissionais que deixam de atuar em suas respectivas áreas de formação e passam a ocupar a posição de professor de uma língua estrangeira.

Podemos observar em relação a esse fato que apenas um dos participantes da pesquisa possui formação para atuar na área da educação com o curso de Matemática. Os demais

participantes da pesquisa passam por uma formação que, inicialmente, não se volta para a docência.

Nosso estranhamento decorre do conhecimento de um discurso que predomina no campo da educação. Segundo Kupfer (2001) este discurso no campo da educação é:

o de seu fracasso e de sua falência, ao lado de uma contraditória supervalorização da escola como meio de ascensão social. Não se fala outra coisa a não ser na ruína do sistema educacional, na desvalorização do professor, na perda de sentido dos conteúdos escolares. (KUPFER, 2001, p. 130)

A nosso ver, este discurso que circula nas instituições escolares poderia se constituir em um motivo para que os participantes da pesquisa não investissem em uma profissão cujo valor social tem-se apresentado cada vez menor, o que nos leva a reiterar o fato de que o ser professor de espanhol, mesmo nas condições aqui analisadas, constitui o simbólico desses professores.

Acrescentamos, ainda, que para Kupfer (2001), a situação de um professor no Brasil não é muito favorável, como afirma:

o professor brasileiro não encontra mais uma rede de sustentação social para o exercício de seu mandato: todos os milhões de professores deste país estão sozinhos. Por mais que se reúnam em associações de classe, por mais que se façam programas e programas de melhoria do ensino e de qualidade total, por mais que busquem cursos e cursos de aprimoramento profissional, os professores continuam irremediavelmente sozinhos. Sabe-se que todo exercício profissional exige, para sua boa execução, que se estenda sob ele uma rede imaginária e simbólica que liga, articula, organiza, valoriza, prestigia, e, portanto, atribui significação à prática individual de seus participantes. Pois bem: a rede estendida sob a educação está aos pedaços. (KUPFER, 2001, p.143-144)

As considerações apresentadas nas citações acima nos permitem considerar que os participantes da pesquisa poderiam, ao optarem por não atuar em suas respectivas áreas de formação acadêmica, haver investido em outra área que se apresentasse mais promissora, mas não o fizeram. Parece-nos que a despeito da casualidade, do aspecto da urgência, recorrentes em seus dizeres, a língua espanhola, o ser professor de espanhol constitui um valor para esses professores.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que, conforme apresentamos na seção 4.1, “A relação com a profissão docente: a opção pela carreira”, o exercício da docência para os participantes da pesquisa decorre de um acaso que aponta para uma irrupção do Real, sou/estou professor

de espanhol, o que exige do sujeito, que se encontra nesta situação, lidar com isso que, inicialmente, se apresentava sem sentido algum.

Como mencionamos anteriormente, na representação da estrutura do sujeito, os três registros Real, Simbólico e Imaginário se encontram entrelaçados. Em nossa tentativa de mobilizar esses registros na análise dos dizeres dos professores participantes da pesquisa, observamos que a instância do imaginário é preponderante.

Vale ressaltar, para concluir a etapa de análise, nossa compreensão de que não é possível tratar inteiramente as possibilidades de análise dos excertos apresentados neste capítulo, pois, conforme postulamos, a produção de sentidos é indeterminada: “nenhum ser falante pode vangloriar-se de ter o domínio dos ecos multiplicados de seu dizer” (MILNER, 2006, p.32).

Assim, passamos à apresentação de algumas considerações finais desta dissertação.

Algumas considerações finais

Nessa investigação, buscamos problematizar alguns aspectos da constituição identitária do professor de espanhol, sem formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a partir de seus dizeres.

Na tentativa de compreender os processos identitários que constituem o professor de espanhol, pedimos aos professores, participantes da pesquisa, que enunciassem sobre suas próprias experiências com a aprendizagem e com o ensino da língua espanhola.

Os dizeres desses professores confirmam nossa hipótese de trabalho: os professores de espanhol, participantes da pesquisa, se constituem no entremeio, entre o discurso da necessidade de professores de espanhol, difundido no momento em que o interesse pela língua espanhola é crescente no Brasil, e o discurso do esforço que lhes possibilita o voltar-se para atender a demanda de mercado, ocupando a posição de professor de espanhol.

Notamos que esses professores de espanhol ocupam essa posição e, por razões diversas, reiteram a intenção de permanecer atuando na área do ensino e aprendizagem dessa língua estrangeira.

Como implicação advinda do tipo de professor que o discurso da necessidade constitui, levantamos a questão da responsabilidade do professor com seu objeto de trabalho. Consideramos que assumir essa questão demanda do professor uma postura que vá além do senso comum. A tomada da palavra enquanto professor requer uma expressão de comprometimento com as questões que dizem respeito à prática pedagógica do professor.

Cabe lembrar que o acaso que marca o início da carreira docente dos professores de espanhol não se constitui em um argumento que pode atenuar a responsabilidade desses professores. Sobre a responsabilidade, podemos retomar o pensamento de Forbes (2005, p.13), apresentado anteriormente: “não há como não se responsabilizar pelo acaso e pela surpresa. A pessoa não é só o que escolhe, voluntariamente livre, mas também o que lhe ocorre.” O acaso demanda respostas que dependem exclusivamente do sujeito, o que não é da ordem do controle.

Observamos que, em relação à língua, predomina, no imaginário dos participantes da pesquisa, uma concepção de língua como instrumento de comunicação. Postulamos que a língua é um objeto complexo e que o relacionar-se com outra língua não pode ocorrer sem que o sujeito seja afetado.

Nas palavras de Revuz (2001, p. 217) a língua é “o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”. Nesse sentido, a relação com a língua não se restringe apenas ao âmbito da comunicação. Ao estabelecer uma relação com uma língua estrangeira, é possível que haja deslocamentos nas posições assumidas pelo sujeito, e, conseqüentemente, nos processos identitários que lhe constituem.

Ainda, segundo Revuz (2001):

aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. (...) “viver com, sem rejeitar nem absorver” significa primeiramente respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas. Isso significa tomar consciência do que representa a aprendizagem profunda de uma língua estrangeira. Isso significa fazer a diferença entre as comunicações operatórias nas quais nos contentamos em transferir informações já identificadas e codificadas, e uma comunicação criativa na qual podem surgir informações, significações e elaborações novas. (REVUZ, 2001, p. 229)

Sobre a carreira docente, percebemos que o acaso comparece marcando o exercício da profissão; os professores de espanhol puderam assumir essa posição porque se encontravam em um espaço e tempo oportuno, e com as condições exigidas pelo mercado no momento.

Assim, sem formação específica para atuar como docente, a falta de conhecimento da língua, a falta de material e a falta de metodologia marcam o processo de constituição do professor de espanhol que, fundamentado no discurso do esforço, tenta buscar alternativas para suprir a “lacuna” que há em sua formação.

Essas alternativas traduzem uma preocupação com questões de ordem, preferencialmente, prática: faz-se necessário dominar a língua, encontrar o melhor material didático e usar uma metodologia de forma adequada para que, então, seja possível dizer: sou professor de língua estrangeira. Essas questões constituem o imaginário do ser professor de espanhol.

Nessa perspectiva, podemos observar que a formação do professor pressupõe um trabalho voltado para o controle do processo de ensino e aprendizagem, em que o domínio dos conteúdos lingüísticos e o conhecimento da didática e das metodologias de ensino se constituem em elementos que garantem a formação do professor.

Sobre a formação de professores compartilhamos do pensamento de que:

(...) qualquer possibilidade de formação encontra-se naquilo no intervalo, na lacuna, no limite, em última instância, naquilo que o sujeito insiste em controlar, mas que ao imaginar que assim o fez, experimenta, inevitavelmente, o desfazer-se dessa certeza. (ainda não publicado)³⁶

Compreendemos que qualquer possibilidade de controle do processo de ensino e aprendizagem se encontra no plano imaginário. A concepção de sujeito que assumimos é aquela em que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Essa linguagem, que não é transparente, aponta, como implicação, para a necessidade de se buscar uma saída criativa para lidar com as dificuldades que possam surgir no espaço pedagógico.

Cabe pontuar, ainda, que para legitimar a posição ocupada, os professores de espanhol passaram a investir em um curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, no caso o Curso de Letras. O olhar dos professores de espanhol para este curso ressalta o aspecto da legitimação que o mesmo pode conferir e o aspecto de sua insuficiência no que se refere ao seu papel de formar um professor de língua estrangeira.

Nessa perspectiva, há o predomínio do seguinte discurso: É importante fazer o curso de Letras pela titulação que ele confere, porém para ser um profissional competente na área é necessário buscar formação em outros espaços, como, por exemplo, as escolas de idiomas e viagens ao país em que se fala a língua alvo.

A nosso ver, essa concepção prévia do professor pode interferir em sua relação com o curso de Letras, impedindo-lhe de se ver implicado no mesmo. É com uma expectativa muito baixa em relação ao que o curso de Letras poderia propiciar em sua formação que esse professor “decide” investir nessa formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Compreendemos que a formação específica na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira pode constituir-se em um espaço que possibilite ao professor problematizar algumas questões que são pertinentes a sua profissão como, por exemplo, as questões relacionadas à seleção de materiais, avaliação, metodologia dentre outras.

Por outro lado, temos também outras questões passíveis de problematização como a questão do sujeito que se encontra envolvido no processo de ensino e aprendizagem. A nosso

³⁶ Esta citação, presente no texto “A Construção de subjetividades no processo de formação de professores de línguas”, é de autoria de Ernesto Sérgio Bertoldo e Carla Nunes Vieira Tavares, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

ver, a problematização da noção de sujeito pode permitir uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Cabe retomar, neste ponto, o que postulamos na introdução deste trabalho em relação à formação do professor de língua estrangeira: faz-se necessário que essa formação se fundamente sobre outras bases que, nos parece, podem ser construídas com a noção de sujeito do desejo.

É preciso admitir que o sujeito do desejo não é, na maioria das propostas de formação de professores, levado em conta.

Sobre o sujeito do desejo, Kupfer (2001) afirma que:

no decorrer de sua constituição, um sujeito não encontra quem lhe diga como conciliar os paradoxos com os quais vai se defrontar – porque esse saber não existe. Sobre temas como a sexualidade e a morte pode-se discorrer à vontade – é o que a cultura vem fazendo há séculos – mas não se chegará ao seu âmago jamais, o que deixa cada sujeito às voltas com o desejo de buscar e encontrar respostas para o enigma de sua presença no mundo, que só se perfila e se afirma sob um fundo marcado pela falta e pela morte. A história dessa busca deixa marcas, inscrições, que o sujeito carrega quando se manifesta vez por outra nas fraturas da linguagem. Ele é feito dessas marcas, dessas inscrições originárias, que darão o rumo e a direção do que ele vier a realizar em sua vida. Essas marcas também dão o rumo da busca por objetos que venham a resolver seus paradoxos, que lhe permitam obter a ilusão da satisfação plena, que preencham a falta com que iniciou necessariamente seu percurso subjetivo. Objetos que ele nunca encontrará de fato; e é bom, aliás, que não os encontre, pois aí cessaria sua busca, seu desejo, seu motor vital, a razão de sua existência, e então... (KUPFER, 2001, p. 124-125)

A compreensão sobre como se dá a constituição do sujeito do desejo, certamente, não se configura para o professor em uma possibilidade de encontrar uma estratégia para desenvolver seu trabalho de modo a garantir, ainda que minimamente, seu sucesso. Não é possível saber tudo sobre o sujeito do desejo.

Contudo, postulamos que o professor tem a possibilidade de vivenciar deslocamentos ao lidar com a falta e o conflito como elementos que lhe constituem. Essa aceitação pode ter implicações éticas, como, por exemplo, o tomar para si o que lhe diz respeito, o implicar-se em seu fazer, o que marca uma responsabilidade que transcende a dimensão moral.

Acreditamos que a formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, especificamente o curso de Letras, pode cumprir um papel que vai além de uma exigência para que se possa atuar na área do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se em um espaço que pode ser legitimador e formador.

Como observamos, todos os professores de espanhol, participantes da pesquisa, fazem no momento um investimento no Curso de Letras. A nosso ver, embora predomine no imaginário desses professores o aspecto da legitimação que esse curso pode conferir, é possível que, ao longo desse curso, outras identificações possam constituir esses professores.

Certamente, alguns aspectos que marcam a constituição identitária dos professores de espanhol, conforme apresentamos, podem subsidiar as discussões e problematizações sobre as políticas de formação de professores de espanhol, trazendo, sobretudo, a possibilidade de revertê-las em favor de uma formação que contemple outras perspectivas que não referendem, necessariamente, a ordem mercadológica.

Uma proposta de formação de professores que reconhece a incompletude do saber pode apresentar ao professor em formação, ou em serviço, a possibilidade de trabalhar por uma via que não se conduz pela prescrição e que não se fundamenta em uma perspectiva que busca a homogeneização.

Trata-se de um outro olhar em que o reconhecimento do sujeito do desejo pode, com certeza, apontar para uma mudança no modo de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Para Kupfer (2001), essa mudança indica um novo posicionamento do professor que:

abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. Com essas palavras e objetos da cultura, poderá dizer-se escrevendo, por exemplo, uma poesia, na tentativa de capturar ou dar forma aos paradoxos que o movem. Quando um educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela idéia de que, embora seu aluno esteja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte de seu percurso pelo mundo, e sobre o qual não pode nada saber - nem o professor, nem o aluno -, nada de sua aprendizagem está predeterminada. (KUPFER, 2001, p. 125)

Nesta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem pode ser compreendido sob outro prisma que não pressupõe uma reprodução de sentidos dados. Ao contrário, leva-se em conta que o sujeito que participa desse processo de ensino e aprendizagem é aquele que, ao produzir sentidos, interfere nos sentidos dados, o que lhe possibilita marcar, de alguma forma, a sua singularidade.

A nosso ver, os professores de espanhol, participantes da pesquisa, podem romper com o imaginário que lhes constitui ainda que provisoriamente, abrindo brechas, fendas, para que outros sentidos, povoados por outros imaginários, possam lhe constituir. A este respeito, podemos retomar as palavras de Souza (1997) que mencionamos anteriormente:

[...] os sentidos que o sujeito encontra no campo do Outro, estes sentidos aos quais se assujeita, jamais poderão representá-lo totalmente porque há algo da ordem da pulsão (ou do real como define Lacan) capaz de romper a relação com o objeto/sentido e convocar a uma resignificação. (SOUZA, 1997, p.100)

Em consonância com o que postulamos nesta dissertação, observamos que o professor de espanhol, participante da pesquisa, é um sujeito que está sempre por vir. Falar em aspectos da constituição identitária desse professor implica falar de um sujeito que está em permanente processo de produção. O desejo que lhe impulsiona não cessa...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. 184 p.

AUTHIER–REVUZ, J. “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”. In **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas: Editora da Unicamp/IEL, 19, jul./dez. 1990. Semestral, p. 25-42.

_____. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. 200 p.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

BATTAGLIA, L. A estrutura do psiquismo. **Viver Mente e Cérebro**: Lacan, São Paulo, n.4, p. 14-21, 2005.

BERTOLDO, E. S.; TAVARES, C. N. V. **A Construção de subjetividades no processo de formação de professores de línguas**. Uberlândia, 2007. Não publicado.

BIRMAN, J. **Psicanálise ciência e cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 204p.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 30 ago. 2006.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, 1991.

CESAROTTO, O. A. O discurso lacaniano. **Viver Mente e Cérebro**: Lacan, São Paulo, n.4, p. 22-29, 2005.

CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 103p.

CORACINI, M. J. (org). **Identidade e Discurso**. Campinas: Argos, 2003. 385p.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J; BERTOLDO, E. S. (orgs). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 251-268.

CORACINI, M. J; BERTOLDO, E. S. (orgs). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 342p.

ERES FERNÁNDEZ, G. Profesores e autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños. **Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Elaboración de materiales para la clase de español**, São Paulo, 28 de out. de 2000. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

FERNÁNDEZ, F. M. El español em Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org). **O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p.14-34.

FERREIRA, M. C. L. **Análise de Discurso e Psicanálise: uma estranha intimidade**. Porto Alegre, Correio da APPOA, 2004. p. 37-52.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica: mas isso faz parte do ensino da leitura?** – subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. 200f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Unicamp, São Paulo, 2000.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 253p.

FORBES, J. Jacques Marie Émile Lacan, o analista do futuro. **Viver Mente e Cérebro: Lacan**, São Paulo, n.4, p. 6-13, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 295p.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 327p.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade** – tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. 104p. Tradução de: The question of cultural identity.

KAUFMANN, P. (org). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 785p.

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 203p.

KULIKOWSKI, M. Z. M. e GONZÁLEZ N. T.M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de uma cercanía. In **Anuario brasileño de estudios hispanicos**. Brasília: Embajada de España en Brasil y Consejería de Educación y Ciencia, p. 11-19, 1999.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação**. 2 ed. São Paulo: Escuta, 2001.155p.

KURY, M. G. **Dicionário de mitologia grega e romana**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. 405p.

LEITE, N. **Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994. 203p.

MANIFESTO DE ESPANHOL. Disponível em: <<http://poslista.wordpress.com/2006/09/29/manifesto-de-espanhol>>. Acesso em: 26 set. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Ata do seminário realizado nos dias 17 e 18 nov. 2005**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai-ata171105.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2006.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Tradução de Ângela C. Jesuíno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1987. 82p. Título Original: L'amour de la Langue.

MILNER, J. C. **Os nomes indistintos**. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006. 124p. Título Original: Lês noms indistincts.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999. 144p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Relatório de Gestão - Secretaria de Educação Básica**. Brasília, 2007. 124 p. Relatório.

NASIO, J. D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1998. 171p.

ORLANDI, E. P. Identidade lingüística escolar. In SIGNORINI, I. (Org), **Língua (gem) e identidade**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 203-212.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. 100p.

PACHECO, O. M. C. A. **Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1996. 107p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso – Uma Crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 317p.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990. 68p.

PÊCHEUX, M & FUCHS. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas In: GADET, F. & HAK, T (org.). **Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 163-252.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, I. (org) **Língua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213-230.

SEDYCIAS, J. (org). **O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. 223p.

SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai_ata171105.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2007.

SERRANI-INFANTE, S. M. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas: (38), p. 109-120, 2000.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil**. São Paulo: Escuta, 1994. 211p.

SOUZA, Y. S. de. Sujeito do inconsciente e interdiscursividade: observações sobre a intersecção dos conceitos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 89-102, mar. 1997.

TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2000. 210p.

ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 338p.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

ANEXO 1

ROTEIRO DE PERGUNTAS SUGERIDAS

ROTEIRO DE PERGUNTAS SUGERIDAS

Prezado(a) Professor(a),

O objetivo do roteiro abaixo é conhecer um pouco a respeito do professor de espanhol no Brasil. Pedimos-lhe que o responda, em português, da forma mais natural possível, sem se preocupar com afirmações que possam parecer contraditórias ou repetitivas. E, caso considere relevante trazer outras informações que não foram contempladas no mesmo, fique à vontade. Desde já agradecemos a sua colaboração em nossa pesquisa.

Dados: Nome/ Idade/Naturalidade/ Nacionalidade/ Tempo que atua como professor de espanhol/ Atua como professor de outra língua estrangeira/ Curso de formação acadêmica.

- Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira?
- Fale um pouco sobre a sua experiência de aprender espanhol.
- Como você vê o espanhol no mundo hoje?
- Como você se sente falando, lendo, ouvindo ou escrevendo em espanhol?
- Você já teve alguma experiência num país em que se fala o espanhol? Se sim, o que ela representou para você? Se não, fale sobre o que você imagina sobre essa possível experiência.
- O que lhe motivou a tornar-se professor de espanhol?
- Fale um pouco sobre o início de sua carreira como professor de espanhol.
- Que imagem você tem de si mesmo enquanto professor de espanhol?
- Você gosta de ensinar espanhol? Por quê?
- O que você acha importante para formar um professor de espanhol?
- O que você diria para uma pessoa que possui formação acadêmica em área não específica do conhecimento e que deseja tornar-se um professor de espanhol?
- Ser professor de espanhol foi algo que você buscou porque desejava ou aconteceu como uma oportunidade que você estava preparado para assumir?
- Você pretende continuar atuando como professor de espanhol? Justifique.

Outras informações....

ANEXO 2

EXCERTOS ANALISADOS NESTA PESQUISA

EXCERTOS ANALISADOS NESTA PESQUISA

A seguir temos, por seções, os excertos analisados nesta pesquisa da mesma forma como os apresentamos no capítulo 4.

Seção 4.1 A relação com a língua

Excerto 1 - Pra mim aprender espanhol ou aprender uma língua estrangeira qualquer significa uma oportunidade de conhecer culturas de conhecer outros povos, de conhecer países sem ter que viajar pra eles, pra mim é uma oportunidade de melhorar os conhecimentos, de fazer amigos, é uma possibilidade de conhecer mais o mundo em que vivemos, de aprender um pouco de uma língua estrangeira, eu acredito que seja importante não só pro trabalho, mas pra vivência, pra solidariedade. (P1)

Excerto 2 - Aprender uma língua estrangeira pra mim significa acima de tudo poder comunicar com um estrangeiro e comunicando conhecer também um pouco de como é a cultura como a pessoa vive como pensa e enfim pra mim primeiro é isso, e segundo, agora, seria a possibilidade de trabalhar. (P2)

Excerto 3 - Aprender uma LE é de fundamental importância na globalizada situação que hoje enfrentamos de uma sociedade moderna, e para mim aprender uma LE é uma coisa muito importante para a comunicação, para desenvolver os estudos, as áreas de pesquisa, e formação acadêmica, e não só uma língua estrangeira, acho que na sociedade atual seria é necessário saber pelo menos duas línguas estrangeiras. (P3)

Excerto 4 - É cultura, são hábitos, costumes, é curiosidades e além de uma necessidade, não adianta também só uma língua estrangeira, precisa de duas, três, hoje é o diferencial. (P4)

Seção 4.2 A relação com o curso de formação

Excerto 5 - O que eu acho importante pra formar um professor, eu acho que é acima de tudo o esforço, né? Eu não tenho uma formação pra professora, mas me esforcei e acredito que todo mundo que queira, é /.../ tornar-se um professor de espanhol, ainda que a formação

acadêmica não seja essa, com muito esforço, com curiosidade, enfrenta que é bom e dá certo né? é lógico que é preciso estudar, eu acho importante a formação acadêmica, mas eu acho que se a gente não faz aquilo que gosta e se não tem esforço, não dá certo, então pra mim o que é mais importante pro profe /.../ formar o professor é que o professor tenha interesse, que ele se esforce, então o que eu diria pra uma pessoa que possui uma formação acadêmica em outra área e deseja tornar-se um professor de espanhol é com muita vontade, muita curiosidade, muito esforço e muito estudo, dá certo né?, eu recomendo, eu faço porque eu gosto, então de mim só vão ouvir que é bom, que faça, que volte pros bancos da faculdade se for preciso e aprenda, e adquira a formação /.../ acadêmica nessa área, mas faça porque se a gente faz o que gosta dá certo. (P1)

Excerto 6 - Como não tinha o curso de letras na universidade, em letras-espanhol, muitas pessoas estudaram um certo tempo e começaram a dar aula assim como eu, /.../ é não acho que o professor, o pro, o profissional formado em Letras seja o melhor profissional, mas eu acho importante que ele tenha essa formação pra dar aula, é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor, mas eu acho que se a gente ficar um profissional entrando na área do outro vira realmente /.../ não faz sentido uma pessoa fazer um curso superior e depois outra pessoa é /.../ trabalhar no seu lugar, mas eu acho que pela realidade de (xxx) foi permitido, mas essa realidade, a tendência é mudar, eu acho que cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em Letras [...] agora eu acho importante também que a pessoa tenha uma leitura de mundo, é no meu ponto de vista, o fato de eu ter viajado pra Espanha foi muito importante, quando eu tenho que falar, eu não sei como eu falaria de alguma coisa se eu não tivesse vivido essa experiência, como eu citaria um lugar, como eu falaria de uma dança, de uma música, de um /.../ se eu não tivesse tido essa experiência de conhecer isso, eu acho que seria muito difícil. [...] para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, que faça o curso de Letras, é Espanhol, mas paralelo a isso faça um bom curso de espanhol, leia, assista filme, leia revista, jornais e entre na internet que isso também é muito importante, então são as duas coisas, essa formação acadêmica, mas o espanhol, essa formação acadêmica não dá, mas te dá uma didática, eu penso um respaldo, mas o resto a pessoa tem que procurar fora e ta sempre lendo, sempre fazendo curso e se puder viajar para um país de língua ah espanhola, é sempre ótimo, muito bom. (P2)

Excerto 7 – Bom, formar um professor de espanhol, em primeiro lugar seria necessário a graduação Letras Português-Espanhol, e isso é um problema muito grande para nossa realidade em todo o país, em todo o Brasil, né? E em alguns lugares é mais grave que em outras regiões, mas é um problema antigo né? [...] E existem pouquíssimas faculdades no Brasil com, pouquíssimas em função da do tamanho do e da demanda que se vê necessária, [...] aqui na região só temos em (xxx) na (xxx) e na (xxx), atualmente a (xxx) está oferecendo um curso à distância né? O ensino EAD é Letras Português-Espanhol, tô fazendo o curso apesar de já ter concluído até o mestrado, mas infelizmente ah /.../ nós precisamos também da graduação em Letras Espanhol e gostaria muito de colocar aqui também que com a obrigatoriedade do ensino do espanhol a lei assinada pelo presidente Lula em agosto do ano passado, várias universidades ah universidades federais, entidades federais enfim ou estaduais abriram concurso para professores de espanhol, mas estão pedindo graduação em Letras Espanhol, [...] e infelizmente na região não temos professor com graduação em Letras Português e Espanhol /.../ Bom o mais importante para formar o professor de espanhol seria realmente a possibilidade de freqüentar o curso de a gradu... de graduação em Letras ah /.../ com especialização em espanhol, português espanhol, [...] acho importante também além da graduação em Letras espanhol ah /.../ que o profissional tenha freqüentado um curso formal de língua espanhola em instituto de idiomas e além disso o seu esforço pessoal em desenvolver seus próprios estudos, procurar pesquisar, orientar-se, preparar bons materiais para que possa ah /.../ ter uma formação ah /.../ sólida como profissional como professor de espanhol. Para uma pessoa que possui formação acadêmica em área não específica do conhecimento e que deseja tornar-se um professor de espanhol ... Esse tem sido o problema de muitos ou creio que da grande maioria de vários professores de espanhol no Brasil [...] isso é bem mais problemático porque o profissional teria que fazer especialização, mestrado ou até mesmo retornar a escola para graduação e fazer a graduação Letras em espanhol além de o seu esforço pessoal com sua formação profissional buscando sempre novos métodos, novos materiais, novas formas de tornar sempre uma aula dinâmica de fornecer aos alunos recursos para que eles possam desenvolver seus próprios conhecimentos a sua própria perfeição na língua espanhola. (P3)

Excerto 8 - Acho importante para formar um professor de espanhol /.../ primeiro gosto, disciplina, abertura, flexibilidade, curiosidade, e muita leitura /.../ também. Diria para uma pessoa que possui formação acadêmica em área não específica de conhecimento e que deseja

se tornar um professor de espanhol que pesquise, busque e goste. Primeiro tem que gostar, depois ir atrás do conhecimento necessário. (P4)

Seção 4.3 A relação com a profissão docente: Opção pela carreira

Excerto 9 - [...] fiz um curso de professores sem a intenção de dar aula, fiz um curso por fazer, e no curso de professores eu já saí contratada pra ser professora aqui na escola, na ocasião a diretora queria escolher entre os alunos do curso um aluno para atuar como professora a partir do semestre seguinte e o aluno escolhido fui eu. [...] o que me motivou a ser professora de espanhol, a princípio foi a curiosidade, eu comecei a dar aula por acaso [...] aconteceu por acaso, uma oportunidade que eu não me sentia preparada pra assumir, é eu não /.../ nunca pensei em ser professora.(P1)

Excerto 10 - Não houve nenhuma motivação especial que me fizesse tornar professor de espanhol, é eu comecei a estudar espanhol com uma amiga que é uruguaia, começou a dar aula, me convidou pra fazer as aulas, não ia me cobrar, isso foi um incentivo e eu comecei a aprender espanhol sem qualquer pretensão de um dia me tornar professor de espanhol. Nessa época começou um projeto de língua estrangeira nas escolas estaduais de (xxx), municipais digo, e um projeto com inglês, francês e espanhol; e eu fui selecionada no projeto de espanhol, trabalhei um ano e meio, quando terminei esse trabalho, encontrei fui convidada pra dar aula numa escola particular e aí eu segui estudando e dando aula de espanhol e as coisas foram tomando esse rumo que realmente eu não imaginava. [...] Eu me tornei professor experiência por necessidade, só isso, eu teria continuado a estudar fran /.../ é espanhol ou qualquer outra língua que eu gosto mas nunca pensaria em ser professor se não fosse a necessidade quer dizer primeiro a oportunidade de dar aula e essas oportunidades foram sempre aparecendo e eu continuei mas eu nunca tinha pensado na minha vida em ser professor principalmente de espanhol foi alguma coisa assim é realmente sem pensar sem imaginar sem qualquer é imaginar qualquer coisa pra isso [...] não imaginei que eu fosse dar aula depois teve o convite e foi aparecendo oportunidade, mas eu nunca na minha vida imaginei, eu sempre falo que são esses rumos que a vida dá sem que a gente possa imaginar que vai tomar esse rumo. (P2)

Excerto 11 - Bom o que me motivou a tornar-me professor de espanhol foi ah /.../ uma coisa combinando com a outra, que eu já tinha feito curso de espanhol continuei sempre estudando

e praticando e coincidiu com a época de uma evolução maior da língua espanhola ah /.../ principalmente devido a uma assinatura do convênio do Mercosul é na época /.../ inícios da década de 90 e assim começou a ter uma demanda uma necessidade de professor de espanhol [...] como eu já tinha estudado o idioma inglês e depois o espanhol e na medida do possível foi necessário ah /.../ foi possível né? Foi me oferecido a oportunidade de tornar-me um professor de espanhol [...] a partir daí eu comecei ah /.../ a ser professor de /.../, um professor de espanhol né? (P3)

Excerto 12 – O que me motivou a tornar-me professor de espanhol /.../ O gosto, a cultura, curiosidades, tudo. Ser professor de espanhol aconteceu como uma oportunidade, nunca /.../ nunca me imaginei como professora de espanhol, tanto é que minha área de formação inicial era matemática e só que eu fui descobrindo um outro lado e /.../ me adequiei e /.../ busquei conhecimento /.../ não, mas não era bem isso que eu queria falar. Foi uma oportunidade, foi, mas foi um despertar, foi um gosto /.../ apaixonei pelo idioma e fui buscando, preparando. (P4)

Seção 4.4 A relação com a profissão docente – Início da carreira

Excerto 13 - Então eu não esperava que isso acontecesse, o dia que eu fui convidada pra começar a dar aula, e eu deveria começar a dar aula no dia seguinte, foi uma noite inteira de preparação, de estudo encima de gramática, de vocabulário, mil livros encima da mesa, eu não sabia nem como que eu ia falar bom dia dentro da sala de aula, de tão nervosa, enfim eu não estava preparada, foi uma oportunidade tão repentina que eu não estava preparada. [...] Então, no começo minha carreira de professora foi difícil porque eu era aluna eu não tinha conhecimento nenhum da área didática eu não conhecia as metodologias o pouco conhecimento que eu tinha foi adquirido no curso de preparação pra professores, mas era muito pouco perto do que eu precisava, então eu comecei como aluna, com conhecimentos que um aluno tem, não com conhecimento de professor, eu tive que estudar muito, eu refiz todo curso que eu já tinha feito de espanhol porque meus conhecimentos eram restritos tanto na parte de gramática como vocabulário, e principalmente de metodologia didática porque quando eu comecei, eu não tinha nenhuma, foi estudando sozinha e meu começo de professora foi assim como aluna mesmo estudando muito pra conseguir dar as aulas, então eu estudava o que eu tinha que dar, qual era a minha melhor metodologia a seguir como ia ser a

minha didática na sala de aula, tirava as minhas dúvidas de gramática que no começo eram muitas. (P1)

Excerto 14 - [...] foi difícil pra mim porque eu nunca tinha tido experiência de professor de qualquer área que fosse e não havia uma pessoa que pudesse orientar então dar aula pra uma pessoa que não fez Letras que não tinha idéia de como se dar aula e que não adianta nessa hora só você saber espanhol quer dizer foi uma experiência muito difícil pra mim. (P2)

Excerto 15 - Ah no início da /.../ da minha carreira como professora de espanhol era um pouco mais problemático, era um pouco mais difícil, a nossa formação ainda era escassa não havia muitos cursos de espanhol e além disso não havia grande quantidade de professores de espanhol e além disso a escassez de material, não havia livros disponíveis como podíamos trabalhar, não havia uma metodologia que pudesse ser seguida, um livro didático ou coisas assim, quando começamos eu e meu grupo de professores hum /.../ nós tínhamos que pegar textos, textos impressos até mesmo em internet era difícil conseguir, então eram xerox de textos, livros de gramáticas [...] (P3)

Excerto 16 - Foi um pouco difícil, eu comecei a dar aula /.../ e foi uma oportunidade que um amigo na verdade abriu e eu ainda estava estudando, no começo foi um pouco difícil, mas isto me motivou e criou uma responsabilidade maior ainda. (P4)

Seção 4.5 A relação com a profissão docente: Continuidade na carreira

Excerto 17 - pretendo continuar atuando sim como professora /.../ eu não me vejo fazendo outra coisa, é o que eu gosto a minha intenção é esta, eu estou estudando, agora eu estou me dedicando a ser professora, hoje eu vejo que a carreira que eu tinha pensado a princípio que deveria ser a minha profissão, foi algo bom de ser estudado, eu não me arrependo, eu aprendi muito, acredito que me vá ser útil ainda, mas a curto prazo, a médio prazo, eu me vejo dando aula de espanhol, então eu pretendo sim continuar, é por isso que eu estou na faculdade, é o que eu gosto de fazer, tenho planos é acredito que até a longo prazo como professora ou qualquer trabalho relacionado à área de espanhol né? Viagem /.../ enfim, eu tenho planos porque é o que eu gosto. (P1)

Excerto 18 - Eu acho que agora mudar a profissão é meio difícil eu pretendo continuar atuando como professor até enquanto der /.../ eu pretendo continuar atuando como professora de espanhol, é porque com essa idade, e todo o investimento que eu já fiz de cursos fora, to fazendo um curso de letras, já fiz uma especialização, então acho que não vale a pena agora parar, já com onze anos de trabalho eu tenho que aproveitar, depois eu já sofri tanto no início da carreira, no início do trabalho, agora que ta mais tranqüilo com mais experiência, acho que é hora de eu usufruir dessa experiência, desses onze anos de atuação /.../ pretendo continuar trabalhando no que aparecer desde que não exija um sacrifício muito grande de mim. (P2)

Excerto 19 – Eu me dediquei muito com esta atividade é uma atividade que me dá prazer e eu estou dando aulas desde 95 e /.../ ah quero continuar crescendo, progredindo, ampliando, fazendo cursos de especialização na área de ensino de espanhol e pretendo continuar dando aulas de espanhol, é uma profissão que eu gosto, que eu faço com /.../ com muito gosto. (P3)

Excerto 20 - Pretende continuar atuando como professora de espanhol? Sim, por muito e muito tempo porque é o que eu gosto e é o que eu sei fazer, mas preciso aprender ainda muito, muito /.../ muito mais, por isso que eu to fazendo letras agora pra melhorar ainda meu conhecimento e quero ainda viajar muito e trazer esse conhecimento de fora pra cá. (P4)